



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

CLÁUDIA SIMÕES MARIANO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS DO PNEM NO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA/ES
2018**



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CLÁUDIA SIMÕES MARIANO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS DO PNEM NO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrórim.

VITÓRIA/ES
2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA SIMÕES MARIANO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS DO PNEM NO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Professora Doutora Silvana Ventrorm.

Vitória, 22 de agosto de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Doutora Silvana Ventrorm
Universidade Federal do Espírito Santo
(Ufes).
Orientadora

Prof.^a Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo
(Ufes).

Prof. Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
(Ufes).

Prof. Doutor Antônio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

A minha família, razão da minha felicidade e inspiração para a minha vida e, em especial:

Ao meu marido e companheiro, Lorenzo, pelo amor e apoio incondicionais.

Aos meus pais, David e Maria dos Anjos, por todo amor e por terem me ensinado o valor do esforço e da dedicação ao que se faz.

Aos meus irmãos, por serem as pessoas que mais me incentivam e torcem por mim.

Aos meus sobrinhos, para os quais desejo ser um exemplo.

AGRADECIMENTOS

Nós somos responsáveis pelo outro, estando atento a isto ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto na vida de todo mundo e tudo o que as pessoas fazem (ou se privam de fazer) acaba afetando nossa vida (*Zygmunt Bauman, em Modernidade Líquida*).

Há tanto a agradecer... e a tantos.

A Ti, Senhor, toda honra e toda glória! Todas as vitórias em minha vida são tuas – gratidão!

Estendo minha gratidão...

Aos meus pais, David e Maria, pelo infinito amor, por me ensinarem a importância de ser em vez de ter e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu querido companheiro, Lorenzo, por ser tão importante na minha vida, por estar sempre ao meu lado, me levando, me buscando, sempre com boa vontade, me fazendo crer que era possível. E foi. Graças a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor. Obrigada por sonhar comigo!

A meus irmãos, Marcos, Éderson, Valéria, Fábio e Marcelo, porque sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Obrigada por me darem a certeza da fidelidade e do amor de Deus, afinal, Ele os colocou em minha vida!

Às cunhadas Vanuza, Eneide, Cris e Luciana, anjos que o Senhor colocou em minha família e que tanto contribuíram para que eu tivesse equilíbrio no momento mais difícil da minha vida. E não falo de uma contribuição só espiritual, mas de atitude, de gestos, de ações. Só assim fui capaz de prosseguir.

A meus sobrinhos, sobrinhas e sobrinha-neta, Filipe, Manoella, Raphael, Lorena, Lavínia, Marcelinho, Thays, Bernardo e Bárbara, meu agradecimento especial, pois tudo que fiz foi pensando em ser exemplo para eles. No meu silêncio, todos os dias agradeço a vocês!

Aos meus amigos, que vibraram comigo desde a aprovação na prova, e sofreram comigo quando tudo parecia estar perdido. Nessa falange encontram-se aqueles amigos – Flávia e Alessandra, em especial – que compartilharam comigo tantas angústias. Aos poucos nos tornamos mais que amigas, quase irmãs. Obrigada por dividirem comigo as aflições e as alegrias e ouvirem minhas bobagens e tomarem

muito café comigo. Foi maravilhoso contar com vocês! Vocês que nem sabem o quanto suas orações, suas mensagens, seus pensamentos de amor foram importantes. Obrigada pela força, pela amizade e pelo carinho!

Ao Professor Wagner dos Santos, pelo incentivo e acolhimento.

A Prof.^a Eliza Bartolozzi Ferreira e ao Prof. Antônio Henrique Pinto, pela gentileza de terem aceitado o convite para fazerem parte da minha banca.

Aos amigos do Nepe (Ufes) pela ajuda inestimável durante o processo, em especial: Danilo, Taís, Liege e Stephanny.

Ao amigo Juca, que me ajudou na constituição da alma desse texto, minha gratidão.

Aos professores Carlos Eduardo Ferraço, Rogério Drago e Robson Loureiro, por compartilharem comigo tanto conhecimento. Sempre disponíveis e dispostos a ensinar.

A meus amigos do mestrado, da inesquecível Turma 30, pelos momentos juntos e pelo carinho.

Aos professores e pedagogos da formação do Pnem que possibilitaram este trabalho. Meu eterno agradecimento!

Aos funcionários do Colegiado de Pós-graduação, pela disponibilidade, simpatia e gentileza. Obrigada pela inestimável ajuda!

Mas, há uma pessoa a quem preciso agradecer por todas essas coisas que descrevi nos parágrafos acima, juntas: a Prof.^a Silvana Ventrone – minha orientadora. Por acreditar em mim, confiar no meu trabalho, compartilhar comigo tantas histórias e vivências, pela boa vontade, por vibrar comigo, me acolher, ouvir minhas confidências, respeitar minhas dificuldades, pela amizade, pela força, pelas orações, pelo carinho, pelo amor, pelo exemplo. Por me fazer enxergar que existem mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, existem pessoas. Por não ser somente minha orientadora, mas uma referência profissional e pessoal de ética e humildade. Foi difícil acostumar-me a chamá-la apenas de Silvana. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar em mim! Esse título eu divido com você.

Vocês me proporcionaram uma LIÇÃO DE VIDA. Ninguém é vencedor sozinho...
OBRIGADA A TODOS!

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós.

Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto o Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Estado do Espírito Santo, ação formativa que emerge no contexto de instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), trazendo os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Dcnem, 2012), e nas próprias questões que surgem dessa etapa da educação básica, propondo uma formação que contemple uma abordagem integrada do currículo, distribuindo as disciplinas em áreas do conhecimento e estabelecendo eixos norteadores, na expectativa de promover uma formação humana integral para o jovem do ensino médio. Dessa forma, buscamos contribuir para os estudos sobre a formação continuada de professores que, embora sejam muitos e comuns nos programas de pós-graduação brasileiros, no Espírito Santo, por não serem frequentes formações que compilem características tais como a) a formação no tempo do trabalho docente, b) a escola como espaço de formação continuada e de pesquisa e, c) o professor como sujeito partícipe de sua própria formação e da de seus pares, faz-se singular. Nosso objetivo principal é verificar como os professores e pedagogos cursistas da Formação do Pnem, no dia-a-dia da escola, apropriaram-se de conceitos para (re)inventar o cotidiano escolar na perspectiva de Certeau, rompendo com a acomodação ao que lhes é imposta, transformando objetos e códigos e promovendo a (re)apropriação do lugar da escola pelos seus usos, transformando-o em espaço de formação. Nessa linha, a hipótese que buscamos confirmar é que os estudos do Pnem transformaram a prática discursiva em prática reflexiva, possibilitando sua materialização em práticas formativas e contribuindo, dessa forma, para a autonomia do coletivo da escola. Couberam-nos também os objetivos específicos de a) analisar os usos e as apropriações feitas pelos professores acerca da formação continuada do Pnem em sua profissionalização, considerando a escola um espaço de formação; b) identificar como a formação continuada do Pnem possibilitou aos professores serem sujeitos de sua própria formação e contribuírem para a formação de seus pares; c) registrar as implicações do Pnem na profissionalização dos professores do ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo; d) descrever a constituição, no Espírito Santo, pela via das políticas públicas, do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio e; e) mapear,

na experiência do Pnem, elementos que possam contribuir com a política estadual de formação de professores no Espírito Santo. Para discutir sobre a diversidade de contextos em que se traduziram a formação do Pnem e a complexidade dos “modos de fazer” docentes advindos desses contextos e traduções, utilizamos uma metodologia exploratória documental usando como fonte a base de dados da plataforma do SisMédio (MEC); os relatórios mensais produzidos pelos formadores regionais e; o questionário *Survey*, respondido pelos sujeitos participantes da formação (cursistas, orientadores de estudos e formadores regionais). Os resultados apontaram que professores e pedagogos cursistas do Pnem apropriaram-se, numa trajetória evolutiva, de saberes epistemológicos do campo do currículo da educação básica, em específico da etapa do ensino médio, para pensar a escola pelo viés do espaço da invenção das práticas, confirmando nossa hipótese inicial. Ademais, entre os resultados desta pesquisa, caracterizamos a formação do Pnem no Espírito Santo e identificamos elementos que emergem como possibilidades de problematizações do campo da política estadual de formação de professores do Espírito Santo nos usos e apropriações dos discursos dos autores de referência e no processo de análise dos dados coletados nos documentos das fontes supracitadas. Este estudo considera a necessidade de valorização da formação docente, especialmente por meio de políticas públicas, a fim de promover formação continuada aos professores no espaço que lhes é fundante: a escola.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores; Ensino médio; Pnem; Espírito Santo.

ABSTRACT

This research aims at the Continuing Education Program of Teachers and Pedagogues of the State of Espírito Santo, a formative action that emerges in the context of the institution of the National Pact for the Strengthening of Secondary Education (Pnem), bringing the principles of the National Curricular Guidelines (Dcnem), 2012, and in the very issues that arise from this stage of basic education, proposing a training that contemplates an integrated approach to the curriculum, distributing the disciplines in areas of knowledge and establishing guidelines, in the expectation of promoting an integral human education for young people in high school. Thus, we seek to contribute to the studies on the continuing education of teachers that, although they are many and common in the Brazilian postgraduate programs, in the state of Espírito Santo, because they are not frequent formations that compile characteristics such as a) the formation in the time of the teaching work, b) the school as a space for continuous training and research, and c) the teacher as a participant subject of his own formation and that of his peers, becomes singular. Our main objective is to verify if and how the teachers and pedagogues of the Pnem Formation, in the day-to-day life of the school, appropriated concepts to (re) invent school daily in the perspective of Certeau, breaking with the accommodation to the that is imposed on them, transforming objects and codes and promoting (re) appropriation of the place of the school by its use, transforming it into a space of formation. In this line, the hypothesis to recover is that the studies of Pnem have transformed a discursive practice into reflexive practice, making possible the materialization in formative practices and contributing, in this way, to the autonomy of the collective of the school. We also had the specific objectives of a) analyzing the uses and appropriations made by teachers about Pnem continuing training in their professionalization, considering the school a space for training; b) to identify how the continued formation of Pnem enabled the teachers to be subjects of their own formation and to contribute to the formation of their peers; c) to record the implications of Pnem in the professionalization of high school teachers in the state public network of Espírito Santo; d) describe the constitution, in the state of Espírito Santo, through public policies, the Continuing Education Program of Teachers and Pedagogues of High School and; e) to map, in the Pnem experience, elements that can contribute to the state policy of teacher training in Espírito Santo. In order to

discuss the diversity of contexts in which the formation of Pnem was translated and the complexity of the teachers' "ways of doing" from these contexts and translations, we used an exploratory documentary methodology using as source the database of the SisMédio platform (MEC) ; the monthly reports produced by the regional trainers; the Survey questionnaire, answered by the subjects participating in the training (students, study guides and regional trainers). The results pointed out that Pnem professors and pedagogues took an evolutionary path of epistemological knowledge in the field of basic education curriculum, specifically in the high school stage, to think about the school through the bias of the space of the invention of practices, confirming our initial hypothesis. In addition, among the results of this research, we characterize the formation of the Pnem in Espírito Santo and identify elements that emerge as possibilities of problematizations in the field of the state policy of formation of teachers of the Espírito Santo in the uses and appropriations of the discourses of the reference authors and in the process analysis of the abovementioned documents. This study considers the need to value teacher education, especially through public policies, to promote continuing education for teachers in the space that is their foundation: the school.

Key words: Continuing education of teachers; High School; Pnem; Espírito Santo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CF1988 - Constituição Federal de 1988

CNE - Conselho Nacional de Educação

Consed - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação

Dcnem - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DFIPEB - Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

EC - Emenda Constitucional

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES - Instituições de Ensino Superior

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN ou **LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

Nepe - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

Paebes - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

Paebes Tri - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (trimestral)

Parfor - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação

PBP - Programa Brasil Profissionalizado

Pcnem - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE - Plano Nacional de Educação

Pnem - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PRC - Projeto de Redesenho Curricular

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Sedu - Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo

Simec - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

SisMédio - Sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público da Formação do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

SRE - Superintendência Regional de Educação

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dados numéricos do Parfor acumulados desde seu lançamento em 2009.....	39
Tabela 2 -	Número de bolsas pagas/ valores pagos em bolsas.....	97
Tabela 3 -	Execução financeira da formação do PNEM no Espírito Santo..	97
Tabela 4 -	Quantitativo (por perfil) de inscritos no Pnem/ES.....	98
Tabela 5 -	Equipe IES (por perfil).....	99
Tabela 6 -	Indicadores de Desempenho (Taxa de Conclusão).....	101
Tabela 7 -	Qualificação da equipe docente.....	102
Tabela 8 -	Avaliação Complementar de Conteúdo - Perfil Formador Regional.....	119
Tabela 9 -	Avaliação Complementar de Conteúdo - Perfil Orientador de Estudos.....	121
Tabela 10 -	Avaliação Complementar de Conteúdo - Perfil Professor.....	122
Tabela 11 -	Avaliação Complementar de Conteúdo - Perfil Coordenador Pedagógico (Pedagogo).....	122
Tabela 12 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno I - Ensino Médio e Formação Humana Integral, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	129
Tabela 13 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno II - O Jovem como Sujeito do Ensino Médio, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	131
Tabela 14 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno III - O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	133
Tabela 15 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno IV - Áreas de conhecimento e integração curricular, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	134
Tabela 16 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno V - Organização e gestão democrática da escola, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	136
Tabela 17 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno VI - Avaliação no ensino médio, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	137

Tabela 18 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno I - Organização e gestão democrática da escola, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	139
Tabela 19 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno II – Ciências Humanas, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	140
Tabela 20 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno III – Ciências da Natureza, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	141
Tabela 21 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno IV – Linguagens, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	142
Tabela 22 -	Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno V – Matemática, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.....	143
Tabela 23 -	Temas abordados no Pnem que os professores gostariam de ver aprofundados em outras formações.....	146
Tabela 24 -	Em que medida os enunciados seguintes correspondem à sua percepção sobre a formação?.....	152
Tabela 25 -	Em que medida os enunciados seguintes correspondem à percepção dos orientadores de estudo sobre a formação?.....	154
Tabela 26 -	Em que medida os enunciados seguintes correspondem à percepção dos cursistas sobre a formação?.....	155
Tabela 27 -	Aspectos destacados como avanços na formação do Pnem.....	160
Tabela 28 -	Aspectos destacados como fragilidades na formação do Pnem.	160
Tabela 29 -	Comentários e/ou sugestões apontados para fins de avaliação da formação do Pnem.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Satisfação dos participantes do Pnem no Espírito Santo em relação à política estadual de formação docente.....	76
Gráfico 2 -	Opinião dos participantes do Pnem no Espírito Santo sobre as oportunidades de formação em serviço oferecidas pela política estadual de formação docente.....	76
Gráfico 3 -	Opinião dos participantes do Pnem no Espírito Santo sobre a política estadual de formação docente em relação à contemplação dos docentes em atividade.....	77
Gráfico 4 -	Tipo de vínculo dos participantes do Pnem/ES com a rede pública estadual de ensino capixaba em 2014.....	88
Gráfico 5 -	Percentual de profissionais cadastrados de não cadastrados no SisMédio.....	99
Gráfico 6 -	Perfil na Formação do Pnem.....	120
Gráfico 7 -	Distribuição e volume dos conteúdos em relação à carga horária proposta para os encontros.....	123
Gráfico 8 -	Interação entre teoria e prática ao longo da formação do Pnem.....	125
Gráfico 9 -	Adequação das práticas propostas pela formação às necessidades para atuação profissional.....	125
Gráfico 10 -	Adequação dos conteúdos teóricos às necessidades para atuação profissional.....	126
Gráfico 11 -	Satisfação em relação às temáticas dos Cadernos.....	127
Gráfico 12 -	Adequação dos conteúdos trabalhados aos objetivos da formação fundamentados nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia.....	145
Gráfico 13 -	Satisfação com a participação no Pnem.....	157
Gráfico 14 -	Impacto da formação do Pnem na qualidade do ensino médio, considerando a promoção de ações pedagógicas e relações escolares condizentes com os princípios das Dcnem (2012).....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dissertações e teses no banco da Capes com os descritores “Pnem”, “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio” e “Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio”.....	57
Quadro 2 -	Cadernos da Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Pnem por etapa, autores e ano de publicação.	111
Quadro 3 -	Unidade Temática: Interdisciplinaridade/ Interação das Áreas de Conhecimento/ Trabalho/Estudo Coletivo/ Interação entre os Professores.....	162
Quadro 4 -	Unidade Temática: Aquisição de Conhecimentos/ Crescimento/Aperfeiçoamento Profissional/ Importância para a Profissionalidade.....	165
Quadro 5 -	Unidade Temática: Formação Continuada/ Formação Continuada em Serviço/ Tempo para a Formação.....	168
Quadro 6 -	Unidade Temática: Reflexão sobre a Prática/ Prática x Teoria...	170
Quadro 7 -	Unidade Temática: Formação Humana Integral.....	172
Quadro 8 -	Unidade Temática: Material Didático/ Atividades Propostas.....	173
Quadro 9 -	Unidade Temática: Bolsa de Estudos.....	175
Quadro 10 -	Unidade Temática: Uso das Tecnologias.....	176
Quadro 11 -	Unidade Temática: Avaliação do Pnem.....	178
Quadro 12 -	Unidade Temática: Vínculo dos Participantes.....	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O MOVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: CENÁRIO DE EMERGÊNCIA DO PNEM	25
1.1 PANORAMA DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO PÓS LDBEN Nº 9.394/1996	33
1.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE SABERES: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	45
1.3 “AQUILO QUE NOS É DADO CADA DIA (OU QUE NOS CABE EM PARTILHA)”	51
1.4 AS PRIMEIRAS MARCAS DO PNEM: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	56
1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	59
1.5.1 A opção pela pesquisa documental e suas implicações	63
1.5.2 Monitoramento e avaliação do Pnem no Espírito Santo	68
1.5.3 O itinerário da seleção dos dados	71
2 O PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS.....	73
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	73
2.2 A CONSTITUIÇÃO DO PNEM COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	77
2.3 A ESTRUTURA OPERACIONAL DA FORMAÇÃO DO PNEM NO ESPÍRITO SANTO.....	88
3 A PROPOSIÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PNEM: AS ETAPAS E OS CADERNOS DE FORMAÇÃO.....	106
3.1 CADERNOS DE FORMAÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DO PNEM	128

3.2 OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA SEGUNDA ETAPA	138
3.3 OS CADERNOS DA FORMAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS EIXOS TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA E TECNOLOGIA.....	144
4 A ESCOLA CONSTITUÍDA ESPAÇO DE FORMAÇÃO PELOS USOS E APROPRIAÇÕES DO PNEM.....	148
4.1 OS OLHARES E VOZES DOS FORMADORES REGIONAIS, ORIENTADORES DE ESTUDOS E CURSISTAS: QUALIFICANDO OS DADOS NUMÉRICOS.....	158
4.1.1 Interdisciplinaridade/ Interação das Áreas de Conhecimento/ Trabalho/ Estudo Coletivo/ Interação entre os Professores.....	162
4.1.2 Aquisição de Conhecimentos/ Crescimento/Aperfeiçoamento Profissional/ Importância da Formação para a Profissionalidade	165
4.1.3 Formação Continuada/ Formação Continuada em Serviço/ Tempo para a Formação	167
4.1.4 Reflexão sobre a Prática/ Prática x Teoria	170
4.1.5 Formação Humana Integral	172
4.1.6 Material Didático/ Atividades Propostas	173
4.1.7 Bolsa de Estudos.....	174
4.1.8 Uso das tecnologias.....	176
4.1.9 Avaliação do Pnem.....	178
4.1.10 Vínculo dos Participantes	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXO 1.....	205
ANEXO 2.....	215

INTRODUÇÃO

Pesquisar os usos e as apropriações feitas pelos professores e pedagogos do ensino médio numa formação continuada promovida no espaço da escola e no tempo do trabalho docente, tendo esses profissionais como sujeitos de sua própria formação e da formação de seus pares, neste caso, especificamente, o Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Estado do Espírito Santo, ação formativa que emerge no contexto de instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), e vivenciar esse movimento no espaço da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) fizeram pulsar em mim uma veia há muito seccionada pelos afazeres urgentes da vida: a de pesquisadora. Volto, então, mediada pela instituição acadêmica, a pulsar meu coração de professora pesquisadora de sua própria profissionalidade.

Ao eleger a formação continuada de professores do ensino médio na escola como objeto desta pesquisa, considerei a experiência de 18 anos como professora (a maior parte como professora do ensino médio da rede pública estadual) e a experiência, curta, mas muito importante, vivida por cerca de dois anos como supervisora no Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Estado do Espírito Santo, designada para desempenhar essa função pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES), onde atuo como técnica educacional.

O anseio pelo mestrado teceu-se no cotidiano das ações desenvolvidas na supervisão do Pnem que tratavam especialmente das questões curriculares que perpassam o ensino médio e, dessa forma, atravessam a minha própria profissionalidade seja como professora dessa etapa da educação básica, seja como componente da equipe de Assessoria de Apoio Curricular na Sedu capixaba. Nessas frentes, pude perceber as possibilidades (e a necessidade) de uma qualificação específica para os profissionais que atuam no ensino médio, uma formação que fosse capaz de atender a demanda de qualificação e, ao mesmo tempo, compreender as necessidades de tempos e espaços formativos desses professores.

Utilizar o espaço acadêmico para refletir sobre as potencialidades da formação no tempo do trabalho docente, a partir de um programa de formação de professores

proposto nessa modalidade como escopo de pesquisa despertou-me a possibilidade de contribuir para os estudos nesse campo, pois, ainda que haja diversos trabalhos nesse campo, a formação do Pnem compilou características que lhe garantem certa peculiaridade, ao menos no que se refere à política estadual de formação de professores do Brasil e, em especial, do Espírito Santo, sejam, a formação no tempo do trabalho docente, a escola como espaço¹ de formação continuada e o professor como sujeito participe de sua própria formação e da de seus pares.

Nesse sentido, assumimos a perspectiva de Nóvoa (1992) quando expõe que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 13).

Se for capital o diálogo, a “troca de experiências e a partilha de saberes” entre professores experientes e futuros professores constituem-se, do mesmo modo, movimentos formativos transformadores de sua profissionalidade e entranhados nela, que já traz marcas pessoais de sua existência social (BITENCOURT, 2017), necessários à afirmação e consolidação dos saberes próprios da profissionalidade docente e construídos na prática profissional (NÓVOA, 2009).

Em meus muitos momentos divididos entre Sedu e Ufes, abrolharam dúvidas, ideias, inquietações conceituais e metodológicas, desejos de transformar o que está posto e de testar o novo. Ademais, essa pesquisa tem como contexto investigativo o Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Espírito Santo, que emerge no contexto de instituição, em 2013, do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) e nas próprias questões que surgem nessa etapa da educação básica.

A formação do Pnem propõe uma abordagem integrada e inovadora do currículo, distribuindo as disciplinas em áreas do conhecimento e estabelecendo eixos

¹ O conceito de “espaço” trazido nesse momento é o conceito de Certeau (1994, p. 201-202) que o diferencia do conceito de “lugar”. Para o autor, “[...] lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, ocuparem o mesmo lugar” (CERTEAU, 1994, p. 201). Já o “[...] espaço é um cruzamento de móveis [...] é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 1994, p. 201).

norteadores, na expectativa de promover uma formação humana integral para o jovem do ensino médio fortalecendo seu protagonismo com a oferta de atividades que promovam educação científica e humanística, valorização da leitura e da cultura, bem como a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras, tal como preconizado no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Dessa forma, buscamos contribuir para os estudos sobre a formação continuada de professores que, embora sejam muitos e comuns nos programas de pós-graduação brasileiros, no Espírito Santo, por não serem frequentes formações que compilem características como a) a formação no tempo do trabalho docente, b) a escola como espaço de formação continuada e, c) o professor como sujeito partícipe de sua própria formação e da de seus pares, faz-se singular.

Nosso objetivo principal é analisar os usos e as apropriações que professores e pedagogos fizeram dos estudos promovidos pela formação do Pnem na escola, no tempo do trabalho docente, tendo o professor como sujeito de sua própria formação e da formação de seus pares para, na perspectiva de Certeau, (re)inventar o cotidiano escolar rompendo com a acomodação que lhes é imposta, tornando a escola um lugar praticado e transformando-a, pelos usos e apropriações que fazem dela em seus itinerários cotidianos, em espaço de formação.

Em hipótese, os usos e as apropriações feitas pelos professores e pedagogos a partir dos estudos na escola, propostos pela formação continuada do Pnem, transformaram essa prática discursiva em prática reflexiva, possibilitando sua materialização em práticas formativas e contribuindo, dessa forma, para a autonomia do coletivo da escola.

Isso é possível porque, ainda que os materiais de estudos da formação chegassem prontos, construídos por grupos de professores, doutores no campo da educação, ligados a diversas universidades brasileiras, eles tinham uma orientação teórico-prática que induzia à reflexão e à construção de ações participativas, além de serem interpretados pelos próprios participantes da formação, amparados em suas práticas: Coordenadores, Supervisores, Formadores das IES, Formadores Regionais; Orientadores de Estudos e Cursistas.

Essa problematização decorre da possibilidade de investigar-se o caráter tático ou estratégico² da política de formação inserida em cada escola, em cada grupo de estudos, acreditando que os docentes arriscaram ensaios, com acertos e erros, progressos e retrocessos, apropriando-se deles e traduzindo seus significados, de modo que, juntos, encontraram, no espaço da escola, nas relações instituídas por um “lugar de poder e de querer”, o “lugar praticado” para às necessidades experimentadas.

Foi na análise das respostas dos participantes da formação ao questionário *Survey*³ (Anexo 1), na base de dados da plataforma do SisMédio⁴ e nos Relatórios Mensais⁵ (Anexo 2) produzidos pelos Formadores Regionais (que compilavam as respostas dos relatórios dos Orientadores Regionais) que buscamos considerar amplamente essa perspectiva, examinando suas práticas, criações e artes na escola, refletindo sobre suas invenções e desvelando a lógica de um cotidiano cheio das burlas de que nos fala Certeau, sobretudo na forma como interpretam as políticas educacionais e nas suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994, p. 41)⁶.

² Para Certeau, as estratégias dizem respeito a um cálculo de relação de forças praticado por um sujeito que detém algum tipo de poder e que, por essa via, “[...] postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994, p. 46) e visam produzir, mapear e impor. As táticas, por sua vez, são descritas pelo autor como ações de desvio, com efeitos imprevisíveis. Opondo-se às estratégias, as táticas geram diferentes maneiras de fazer e são o resultado das “astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas”, possibilitando aos sujeitos escaparem ao controle de quem tem o poder e fazerem parte do jogo. As táticas não buscam qualquer posição de poder e habitam o cotidiano da cultura ordinária, onde se desenvolvem práticas e apropriações culturais dos mais “fracos”, ligando-os à cultura sem, entretanto, assinalarem sua falta, haja vista que esses têm uma cultura própria. As táticas revelam-se como “bricolagens” que dão, aos mais fracos, vitórias, sucessos ou golpes quase imperceptíveis sobre os mais fortes.

³ O questionário do tipo *Survey* aplicado aos cursistas, orientadores de estudos e formadores regionais do Pnem trouxe informações sobre identidades profissionais e aspectos da formação de cada sujeito participante; sobre a perspectiva da avaliação da formação do Pnem sobre o conteúdo, a metodologia, as articulações, os objetivos, a carga horária e a participação, dentre outras.

⁴ O SisMédio é um módulo que faz parte do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), ferramenta tecnológica desenvolvida pelo MEC para acompanhar e monitorar as ações de formação continuada do Pnem, dando maior agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento dessas ações.

⁵ Esses relatórios mensais, cujo modelo encontra-se no Anexo 2, buscavam monitorar as atividades dos grupos de estudos nas escolas, bem as percepções dos participantes nos encontros formativos.

⁶ Na perspectiva certeuniana, “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando à conformação. A essa invenção do cotidiano Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência”. Notas na contracapa do livro CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

Desse contexto emergiu o problema a ser discutido nesta pesquisa: que usos e apropriações foram feitos pelos professores e pedagogos do ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo – Formadores Regionais, Orientadores de Estudos e Cursistas do Programa de Formação do Pnem⁷ –, dos estudos promovidos pela formação continuada na escola, no tempo do trabalho docente, com o professor sujeito de sua própria formação e da formação de seus pares?

Para atender ao que propomos como objetivo, desmembramos a nossa problematização em outras questões:

- a) Como os professores apropriaram-se do tempo de formação no tempo do trabalho docente, considerando a relação entre sua prática e a formação continuada do Pnem?
- b) Como o Pnem se constituiu para os professores sob a perspectiva da escola como espaço de formação?
- c) De que maneiras a formação continuada do Pnem possibilitou aos professores serem sujeitos de sua própria formação e contribuírem para a formação de seus pares?
- d) Como a formação continuada do Pnem implicou a profissionalização dos professores do ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo?
- e) Que elementos da estrutura do Pnem contribuíram com a política estadual de formação de professores do ensino médio no Espírito Santo?

Nesse sentido, couberam-nos, também, os objetivos específicos de:

- a) Analisar os usos e as apropriações feitas pelos professores acerca da formação continuada do Pnem em sua profissionalização, considerando a escola um espaço de formação;
- b) Identificar como a formação continuada do Pnem possibilitou aos professores serem sujeitos de sua própria formação e contribuírem para a formação de seus pares;
- c) Registrar as implicações do Pnem na profissionalização dos professores do ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo;

⁷ Doravante chamaremos de Pnem o próprio Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Estado do Espírito Santo.

- d) Descrever a constituição, no estado do Espírito Santo, pela via das políticas públicas, do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio;
- e) Mapear, na experiência do Pnem, elementos que possam contribuir com a política estadual de formação de professores no Espírito Santo.

Destarte, compomos nossa metodologia de forma que nos auxiliasse na produção de dados, promovendo e reconhecendo movimentos formativos, o que nos levou a buscar a sustentação epistemológica das nossas abordagens, em autores como António Nóvoa e Michel De Certeau.

Apresentada a delimitação do problema de pesquisa, bem como a justificativa para sua realização, o objetivo geral e os objetivos específicos que a norteiam, passamos a explicar a estrutura de organização dos estudos.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS

O Capítulo I, intitulado “*O Movimento da Formação Continuada de Professores no Brasil: Cenário de Emergência do Pnem*”, traz o panorama do movimento de formação continuada de professores no Brasil para contextualizar o momento em que emerge o Pnem. No processo, delineia-se a trajetória das políticas brasileiras de formação continuada de profissionais da educação do ensino médio após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996 até o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) com o propósito de demonstrar, ao longo desse tempo, fragilidades e desafios, avanços e/ou retrocessos na instituição dessas políticas.

Ainda no primeiro capítulo, buscou-se caracterizar a formação do Pnem com o objetivo de apresentar particularidades do nosso objeto de estudo, a saber, a formação continuada no tempo do trabalho docente, protagonizada pelos professores, concebendo a escola como um espaço onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, refletindo sobre as questões políticas da formação, articulando-as aos pressupostos de formação continuada de professores. No

subcapítulo, demonstramos a importância de se discutir essa formação como acontecimento no Espírito Santo, no tempo e espaço de trabalho do professor.

Na sequência, trouxemos o referencial teórico que perpassou essa pesquisa de forma a ancorar as discussões que dela emergiram e a subsidiar seus resultados; e a revisão bibliográfica com as pesquisas na área de formação continuada no tempo do trabalho docente, protagonizados pelos próprios professores, que serviram de aporte para o cotejamento dos dados e de nossas análises, incluindo as primeiras produções acadêmicas sobre o Pnem no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Para encerrar o Capítulo, tecemos considerações sobre os caminhos metodológicos justificando nossa escolha por uma pesquisa exploratória quanto aos seus objetivos, e qualitativa quanto à abordagem, nossa opção pela pesquisa documental como principal procedimento metodológico e suas implicações.

O segundo capítulo, *“O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio: a política de formação e valorização dos profissionais da educação e as perspectivas para a educação das juventudes brasileiras”*, apresenta o contexto de instituição do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, representado pela coordenação articulada de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas que visam elevar a qualidade do ensino médio brasileiro. Em seguida, apresentamos uma dessas ações articuladas – o Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos – por meio de seus documentos legais, e suas estruturas organizacional e operacional no Espírito Santo.

O Capítulo 3, *“A proposição político-pedagógica do Pnem: as etapas e os Cadernos de Formação”*, apresenta os Cadernos de Formação do Pnem e sua proposição político-pedagógica e pretende demonstrar que, apesar de reconhecer uma ruptura na perspectiva teórica, principalmente, na transição da primeira para a segunda etapa, acima de tudo, a discussão que eles propõem possibilita a reflexão sobre o papel do professor e da escola na perspectiva da educação integral das juventudes brasileiras do ensino médio. Nesse momento, assim como no Capítulo 4, buscamos *linkar* nossas análises aos estudos realizados no decorrer desta pesquisa, refletindo

e dialogando com a produção acadêmica no campo da formação continuada de professores da educação básica, especialmente, da etapa do ensino médio.

No Capítulo 4, *“A escola constituída espaço de formação pelos usos e apropriações do Pnem”*, analisamos, por meio das percepções dos professores e pedagogos participantes do Pnem no Espírito Santo, os usos e as apropriações que foram feitos dos estudos na escola, no tempo do trabalho docente, tendo os próprios professores como sujeitos da formação, na condição de formados e de formadores. Nesse capítulo, analisamos os dados obtidos sob a perspectiva da diversidade de contextos em que se traduziu a formação do Pnem e a complexidade dos “modos de fazer” docentes advindos desses contextos e traduções.

Esta dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores⁸ do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Também faz parte do Projeto de Extensão “Programa Ensino Médio Inovador”, registrado sob o nº 100307, na Pró-Reitoria de Extensão (Proex/Ufes), antes coordenado pela Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira e, atualmente, pela Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrone. Da mesma forma, este trabalho está ligado ao Projeto de Pesquisa nº 8972/2018, registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG/Ufes), também coordenado pela Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrone, “Produção Acadêmica sobre Formação Continuada de Professores em 20 Anos no Brasil”, que abarca o que hoje vimos estudando sobre o tema da formação continuada de professores no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes).

⁸ A partir de 2017, essa linha de pesquisa mudou para: Docência, Currículo e Processos Culturais.

1 O MOVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: CENÁRIO DE EMERGÊNCIA DO PNEM

Este capítulo apresenta uma contextualização do movimento da formação continuada no Brasil e a trajetória das principais políticas brasileiras de formação continuada de profissionais da educação do ensino médio após a promulgação da LDBEN/1996 até o lançamento do PNE (2014 - 2024), demonstrando, ao longo desse tempo, fragilidades e desafios na instituição dessas políticas, com o propósito de apontar o cenário em que emerge a formação do Pnem no Brasil e no Espírito Santo. Apresentamos, ao final do capítulo, o percurso metodológico que fizemos e a justificativa para sua escolha.

Há em debate extenso sobre formação continuada, consistente, que mostra possibilidades, mas apresenta, ainda, insuficiência no que se refere à fragmentação, à descontinuidade de políticas, à implementação de projetos e ações em lugar de políticas. A perspectiva tem atendido ao contexto das avaliações externas, com poucas vagas; distante, muitas vezes, do local (e fora do horário) de trabalho, o que dificulta o acesso e a permanência dos professores nessas formações. No Espírito Santo, onde se situa nossa pesquisa, a formação continuada tem se configurado também, dessa forma tecnocrática, meritocrática.

Entretanto, há movimentos em outras direções e as produções acadêmicas têm apontado para isso. Astori (2014) – em dissertação acerca da formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em que propõe um reconhecimento desse campo de pesquisa, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior (Capes) de 2004 a 2012; e no GT-8, grupo de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), criado em 1984 especificamente para tratar de assuntos relacionados à formação docente –, considera os estados do conhecimento já desenvolvidos por outros autores entre 1998 a 2008, para contribuir preenchendo, com esse levantamento, a lacuna de 2009 a 2012. Em seus achados, destacamos sua análise sobre o Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil (ANDRÉ et. al.,1999), na qual Astori (2014, p. 61) revela “[...] que existiam movimentos de educadores contestando a formação continuada como momentos pontuais de participação do professor em congressos, seminários, cursos e outros

dessa natureza”, apontados pela existência de 06 pesquisas, entre 1992 e 1994, sobre “[...] a prática pedagógica reflexiva como processo de formação continuada, que ocorria durante a vida do professor” (p. 61).

A análise de Astori (2014) destaca, entretanto, que as autoras do referido estado da arte assinalam o fato de que os estudos, apesar de apontarem para um movimento que contesta a formação continuada como “momentos pontuais”, também eles acabam se centrando em aspectos pontuais, fragmentando a visão da formação docente a partir de uma disciplina, um curso ou uma proposta de formação, resultando num quadro que não é capaz de demonstrar quais seriam os processos, as práticas e as políticas de formação, de fato, mais apropriadas para o contexto brasileiro (p.62).

Nos 4 anos (2009 a 2012) analisados por Astori (2014), a autora encontrou 10 trabalhos (11%) que tratavam da formação continuada de professores, num total de 86 apresentados no GT-8 da Anped. Isso revela, juntamente com os dados de Brzezinski (2009) apresentados pela autora, que o foco sobre a formação continuada, nesse tempo, cresceu, uma vez que nos 16 anos estudados por Brzezinski esse percentual esteve entre 18 e 24%. Considerados os recortes temporais das pesquisas e as devidas proporções, o estudo de Astori (2014) demonstra um crescimento na produção no campo da formação de professores.

Bitencourt (2017), apoiado nos resultados otimistas de Astori (2014), busca compreender o atual estado do conhecimento sobre o campo da formação continuada de professores e da formação continuada de professores da educação infantil pelos textos publicados a partir de 1996 nas revistas classificadas pela Capes como Qualis A1 e A2. Entre os achados do autor, encontramos destaque para o pequeno número de publicações sobre formação de professores se comparado ao número de publicações sobre educação em geral, e ênfase para um número menor ainda de publicações sobre formação continuada de professores.

O autor (p. 149) faz três destaques importantes em relação às publicações sobre a formação de professores: 1) “[...] que entre os anos de 1996 e 2007 houve crescimento no quantitativo de publicações [...] mantendo a média de aproximadamente 20 publicações ao ano”; 2) que, no ano de 2008, “[...] as

publicações nesse campo cresceram mais significativamente, apresentando média de aproximadamente 64 publicações ao ano”; e 3) “[...] que de 2012 para 2013 houve uma queda relevante de 28,74%” nessas publicações.

As inferências do autor, a partir da análise dos dados, revelam que essas alterações no número de publicações entre os anos de 2008 e 2014 têm [...] ligação com a criação de novos programas de pós-graduação” (p. 150) e que o crescimento constante de publicações sobre a formação de professores, a partir de 1996, tem a ver “[...] com a política pública de financiamento estatal da educação” (p. 150), como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (Fundef), transformado posteriormente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), assinalando “[...] a relação entre investimento em formação de professores, criação de programas de pós-graduação em formação de professores, o crescimento de publicações no campo da formação e formação continuada” (p. 150).

Dito isso, podemos afirmar que o investimento em formação continuada de professores ultrapassa o aspecto de investimento nos profissionais do magistério, constituindo-se reflexo do valor investido na sociedade e é, ainda, assumir o presente da história, portanto, as suas mudanças contextuais, societais e tecnológicas.

A formação continuada dos professores que já atuam na etapa do ensino médio é, igualmente, um grande desafio no campo da educação. Para atuar na sala de aula num contexto de grandes mudanças sociais e avanços tecnológicos, essa formação urge para a docência, como um espaço de constituição da personalidade e da profissionalidade, supondo a constituição de práticas que garantam a formação como direito do trabalhador e dever do Estado, em diálogos com os sujeitos que compõem as juventudes brasileiras.

Todavia, a celeridade das informações e a fragmentação do conhecimento, imprimidas na sociedade atual pelo advento das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo surgimento das redes sociais virtuais, dos aplicativos de mensagens rápidas, entre outros, parece ditar o ritmo das formações continuadas

oferecidas aos nossos professores, que se pautam num modelo que traz informações rápidas, superficiais, fragmentadas e acríticas, a exemplo de grande parte dos cursos EaD e de outros modelos incorporados pela formação continuada, como treinamentos, palestras, cursos de capacitação, congressos e seminários, dentre outros.

Nessa perspectiva, surgem propostas que, a princípio, sugerem formações que vão na contramão desse modelo, que são pautadas na necessidade de o professor refletir criticamente sobre as demandas sociais que envolvem sua profissionalidade, sobre seu papel no contexto da educação das juventudes, que se fazem cada vez mais diversas, e no caráter imprescindível da formação continuada ao longo de sua profissionalidade, sempre em construção, dado o caráter de incompletude, de inacabado, de provisório e transitório que tem o conhecimento, objeto de trabalho do docente.

Esse conhecimento – elemento ao mesmo tempo volátil e inesgotável –, os saberes da profissão de modo geral (da experiência, dos currículos, da formação inicial) –, amplo e adquirido nas diversas circunstâncias do cotidiano e que contribuem para a constituição do “ser professor”, que pode acontecer em espaços escolares e não escolares, precisa ser construído e reconstruído coletivamente, num contexto de interação com outros sujeitos, num movimento em que pesem as condições socioeconômicas, culturais, políticas e históricas da(s) realidade(s) em que estejam inseridos.

No nível da pessoalidade, o professor se forma, se constitui e se forma continuamente, tendo o trabalho como elemento de sua formação e a formação como constituição do seu trabalho. Nóvoa (2009) trata desse componente chamando a atenção às dimensões pessoais da profissão docente e propondo uma

[...] teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior

consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 7).

Bitencourt (2017) destaca as mudanças nas Diretrizes de Formação de Professores pela Resolução CNE nº 02/2015 (BRASIL, 2015) como “[...] possibilidade de rupturas com as perspectivas de competências na estruturação da formação do professor” (p. 55), visando “[...] à responsabilidade social da educação, à responsabilidade com a aprendizagem, à autonomia do professor, à gestão democrática, à valorização do magistério, à formação inicial e continuada” (p. 50).

Então, constatamos um avanço significativo na legislação que vai rumo à formação continuada como percurso que não coloca à frente o formar o professor em detrimento do formar-se, valorizando a transformação do profissional como sujeito em sua integralidade, como pessoa que se produz coletivamente e com autonomia profissional, imbricando pessoalidade e profissionalidade (BITENCOURT, 2017, p.57).

Em sua revisão, o autor ainda demarca, numa Categoria que emergiu da análise da produção acadêmica em periódicos sobre formação continuada, a qual denominou de *Textos que são Resultados Analíticos de Intervenção na Formação Continuada de Professores (CAT A)*, os textos que “[...] visam reconhecer os pressupostos dessas intervenções em distintas etapas da educação básica e com eles dialogar” (p. 185), apontando que a maioria dessas textos foi publicada no período de 2009 a 2014, sinalizando “[...] uma maior aproximação das instituições universitárias no cotidiano das ações formativas desses profissionais” (p. 186).

Em sua análise, Bitencourt (2017) infere que

O enfoque no termo prático deve-se ao fato de que, ao praticar a docência, o professor pratica a si mesmo, numa relação que integra pessoa e profissional e, por isso, é sumamente importante que esse sujeito seja atuante em todo o processo de formação continuada, decidindo percursos, temáticas, necessidades, saberes a serem aprofundados e ampliados, relações curriculares e políticas que devem ser tecidas. No cotidiano profissional, professores se realizam ao realizar a profissão (p. 187).

Esses resultados apontam para um movimento na direção de uma formação continuada que assume o pensamento de Nóvoa (2013), valorizando a formação construída dentro da profissão, em que as intervenções dos especialistas seguem na perspectiva da mediação da produção, em propostas cujo foco esteja na ação docente e no trabalho escolar.

Nesse sentido, emerge a perspectiva de formação de profissionais da educação no tempo do trabalho docente, centrada no espaço da escola, demarcando um enfoque e uma abordagem formativa entendida aqui como ação de desenvolvimento pessoal e profissional, como processo contínuo de (re)construção e (re)apropriação de conhecimentos.

O Pnem reflete esse movimento insurgindo da crítica feita às perspectivas de formação como treinamento ou capacitação ou, ainda, como reciclagem, que aparecem nos debates das novas Diretrizes de Formação de Professores (2015), no movimento do ProEMI (2009) e das Dcnem (2012), e de outras mudanças no contexto do ensino médio, como a formação integral do jovem do ensino médio e o currículo na perspectiva das áreas de conhecimento.

É essa perspectiva de Cury (1991) que o Caderno I da 1ª Etapa do Pnem⁹ traz a respeito do que é essa formação integral do jovem do ensino médio:

O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, “da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho”.

Essa perspectiva de formação integral deflagrou diversas ações ao longo dos Governos Lula, dentre as quais a reintegração do ensino técnico ao ensino médio; a liberação de recursos do Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica (Fundeb) para o ensino médio integrado à educação profissional e para a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio; e a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Dcnem 2012), que sistematizam as conquistas democráticas mais importantes do movimento social organizado.

Além disso, é instituído, pelo decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja, Proeja Formação Inicial e Continuada - FIC e Proeja Indígena) e, pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de

⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I**: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013. 51p.

2009, o programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em sua atualização, o ProEMI foi alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e à reforma do Ensino Médio proposta inicialmente pela Medida Provisória 746/2016 e sancionada pela Lei nº 13.415/2017 que, entre outras mudanças, prevê o aumento da carga horária do ensino médio e a implantação do ensino integral. Nessa atualização, o ProEMI foi regulamentado pela Resolução FNDE nº 4, de 25 de outubro de 2016, e

[...] destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2016).

Assumimos, também, que a formação integral compreende uma totalidade única das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, conforme nos apresenta Ciavatta (2012):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2012, p. 85).

O Pnem constitui, portanto, em conformidade com o que preconizam as Dcnem (2012), o trabalho como princípio educativo, avançando na promoção de uma formação docente que considere que:

O currículo integrado no ensino médio em suas diferentes modalidades, tal como o entendemos enquanto “formação humana integral”, é um direito do trabalhador brasileiro, uma necessidade premente e atual, uma conquista histórica e uma construção tardia na qual não devemos aceitar qualquer retrocesso (BRASIL, 2013, p. 25).

As Dcnem (2012), em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a implementação de políticas públicas educacionais “[...] na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio” (BRASIL, 2012).

Já em seu Capítulo I, Art. 4º, inciso II, anunciam “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2012). No mesmo artigo, os incisos III e IV destacam, respectivamente, “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” e “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.” (BRASIL, 2012).

O Art. 5º das Dcnem (2012), em seus incisos e parágrafos, destaca que

O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - *formação integral do estudante;*

II - *trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;*

III - *educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;*

IV - *sustentabilidade ambiental como meta universal;*

V - *indissociabilidade entre educação e prática social*, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como *entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;*

VI - *integração de conhecimentos gerais* e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada *na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;*

VII - *reconhecimento e aceitação da diversidade* e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - *integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.*

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012 – grifos nossos).

É possível perceber que tanto o ProEMI quanto o Pnem vêm alinhados ao que preconizam as Dcnem (2012) em relação à articulação dos currículos com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. E para além, já trazem a perspectiva da formação integral do estudante, do trabalho como princípio educativo, da indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; da integração de conhecimentos gerais e técnico-profissionais na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; do reconhecimento e aceitação da diversidade.

Antes, porém, da definição das Dcnem (2012) e da instituição do Pnem (2013), já havia um movimento no campo na formação de professores deixando pistas¹⁰ que apontavam a necessidade de uma formação que considerasse alguns dos elementos trazidos pela formação do Pnem, tais como a centralidade na escola e o professor protagonista do seu processo formativo: as próprias políticas de formação continuada para profissionais que atuam no ensino médio pós LDB, e a produção acadêmica no campo da formação continuada de professores, que traremos a seguir.

1.1 PANORAMA DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO PÓS LDBEN Nº 9.394/1996

Descrevemos aqui a trajetória das principais políticas brasileiras de formação continuada de profissionais da educação do ensino médio após a promulgação da LDBEN/1996 até o lançamento do PNE (2014 - 2024) com o propósito de demonstrar, ao longo desse tempo, fragilidades e desafios, na instituição dessas políticas.

Para alcançar as intencionalidades das políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro no período destacado, precisamos entender que o movimento de

¹⁰ Desde a redemocratização do país, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) fez diversas experiências de implementação de políticas públicas para o ensino médio. Em conformidade com as Dcnem estabelecidas pela Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), até 2014, foram lançadas três versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Pcnem).

transformações da sociedade capitalista ocorre desde os anos de 1970 e as políticas que emergiram de lá para cá estão imbricadas em ideologias e em questões econômicas, políticas e sociais.

A Constituição Federal de 1988 (CF1988), juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394, de 20/12/1996), são responsáveis pelo desenvolvimento de políticas de universalização do ensino, reorganizando a educação brasileira em dois níveis: educação básica e educação superior.

Em conformidade com o Art. 4º da LDBEN/1996, o Estado deve garantir “[...] o ensino fundamental, obrigatório e gratuito [...] [e] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]”. Em suma, o ensino médio era reconhecido como a última etapa da educação básica e deveria, gradualmente, tornar-se obrigatório e garantido de forma gratuita, o que só ocorreu em 2009¹¹, com a Emenda Constitucional nº 59 (EC nº 59/2009), que tornou obrigatório o ensino médio em atendimento aos jovens da faixa etária de 15 a 17 anos.

Para cumprir o que determina a Lei, o Governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1º/01/1995 até 1º/01/2003 –, lançou políticas e programas que visavam desde a implantação de um currículo específico (previsto na Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Dcnem – e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Pcnem/2000) até a avaliação de desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, também de 1998), passando pela reestruturação da formação dos professores dessa etapa de ensino (o Decreto nº 3.246, de 1999, e a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – DFIPEB, de 2000).

A condução de tais reformas era justificada pela necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada

¹¹ Os dados de matrículas apresentados no Censo Escolar representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas até a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. Os dados são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação. De acordo com o Censo Escolar de 2016, houve um total de 6.589.211 de matrículas no ensino médio (680.890 a menos que em 2010), em 145.647 escolas públicas brasileiras (13.063 a menos que em 2010). Fonte: Censo Escolar/INEP 2016. Disponível em: http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2010&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em 22/09/2017.

aos novos processos de reestruturação produtiva. A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências [...] (OLIVEIRA, 2009).

O Governo de Luís Inácio Lula da Silva (1º/01/2003 até 1º/01/2011) que se seguiu foi marcado, no que se refere à educação básica, em seus primeiros quatro anos, “[...] pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (OLIVEIRA, 2009).

Nesse período, pode-se destacar, na sequência de políticas e programas de atendimento ao Ensino Médio posteriores à LDBEN/1996, o Decreto nº 5154/2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da referida Lei, que tratam da educação profissional, separando-a do ensino propedêutico, ainda que mantendo uma forma desarticulada (concomitante ou sequencial) de educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja; Proeja Formação Inicial e Continuada – FIC; e Proeja Indígena), para o atendimento de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram o ensino fundamental; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), de 2006, visando ampliar a qualidade das ações de formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior, financiando projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica.

Isso propõe, na forma da lei, o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral como perspectiva de formação dos jovens do ensino médio. Entretanto, um dos fatores que pode ser aventado aqui como responsável pela não concretização dessa perspectiva formativa é que, apesar de a oferta escolar da educação básica e profissional ser obrigação da União, ela vem sendo, de acordo com a história, transferida, em forma de assistência técnica e ou financeira a rede federal ou a outros entes (estados, municípios e Distrito Federal), ou, ainda, ao setor privado, disponibilizando recursos bastante consideráveis “[...] para materializar

projetos políticos e pedagógicos, produzindo o encontro ou o desencontro da educação básica com a educação profissional” (LIMA; MACIEL; PAZOLINI, 2018).

Outra questão que pode interferir diretamente nesse projeto educativo é a superposição das políticas de Governo às de Estado¹², ou seja, medidas e programas implementados pelo Poder Executivo de um determinado Governo, com vistas ao cumprimento de demandas de agendas políticas internas, em detrimento de políticas elaboradas pelas diversas instâncias deliberativas (agências do Estado, Parlamento, Sociedade Civil, dentre outras) com o propósito de mudar normas ou disposições preexistentes, que incidam em setores mais amplos da sociedade e tenham maior perenidade “[...] subsumindo (ou não) os interesses majoritários da sociedade com ações estruturantes do direito à educação aos interesses dos setores ligados ao mercado da educação” (LIMA; MACIEL; PAZOLINI, 2018). Um outro aspecto relacionado ao insucesso do projeto de formação humana integral é, na verdade, resultante desses dois fatores supracitados: a descontinuidade de políticas e de programas de formação docente, caso inclusive do Pnem, cuja 3ª etapa, prevista inicialmente, foi suprimida sem explicações.

Cunha (1991), considerando a descontinuidade das políticas educacionais, fala-nos de um efeito “zigue-zague”, para o qual aponta três justificativas: marcada pelas políticas educacionais que impactam o resultado nas eleições está a primeira delas, o “eleitoralismo”; a segunda justificativa tem base no “experimentalismo pedagógico”, que resulta do entusiasmo com propostas erguidas sem embasamento científico, apontadas como solução para os problemas da educação e adotadas, antes de comprovarem/verificarem os benefícios dos resultados, para redes de ensino; e a terceira, o “voluntarismo ideológico”, atitude que surge do desejo de acabar com todos os males da educação escolar no curto espaço de um Governo.

¹² Segundo Oliveira (2011) “[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011).

Como medida estatal para sustentar e instigar a formação continuada de professores, admitimos que o Fundef, que vigorou de 1998 a 2006, no que se refere à mudança na estrutura de financiamento do ensino fundamental no Brasil, foi de extrema relevância, pois ao vincular uma parcela dos recursos garantidos na Constituição Federal de 1988 à educação, introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, requerendo a divisão de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, em consonância com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino, aumentando os investimentos na educação básica, ampliando o atendimento no âmbito do ensino fundamental.

Para substituir o Fundef, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o Fundeb, que na perspectiva da valorização dos profissionais da educação, propunha preencher a lacuna deixada pela ausência de uma política que promovesse a indistinta universalização do atendimento das três etapas de ensino que compõem a educação básica, sustentada por mecanismos que implicassem qualidade ao ensino oferecido, como mecanismo que incentiva, democratiza e assegura o acesso à educação básica, abrindo espaço para que a formação continuada constituísse parte da valorização do magistério.

Ainda nesse mesmo ano, foi instituído, por meio do Decreto nº 6.302/2007, o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), que buscou o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional.

Nessa direção, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e regulamentou a disposição constitucional (art. 60 - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), ampliando o tempo de planejamento de 1/5 para 1/3 da carga horária de trabalho, favorecendo a temporalidade que poderia ser, em parte, dedicada à formação sistematizada.

Em despacho assinado pelo então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, o MEC ressalta “[...] a importância do profissional do magistério público da educação

básica dispor de tempo, **nunca inferior a 1/3 (um terço) de sua carga horária**, para a execução de atividades extraclasse, tais como estudo, planejamento e avaliação” (BRASIL, 2013a, p. 17), considerando a garantia de piso salarial profissional e de planos de carreira constituintes da matriz de valorização dos profissionais da educação pública escolar.

Na rede pública estadual do Espírito Santo, o tempo de planejamento é garantido aos professores, inclusive com um dia específico destinado ao planejamento coletivo, avaliação e formação dos profissionais do magistério por área de conhecimento, a saber: terça-feira: área de Ciências Humanas e 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; quarta-feira: área de Ciências da Natureza, de Matemática e Ciclo de Alfabetização; quinta-feira: área de Linguagens. Essa estrutura favoreceria a formação continuada no tempo do trabalho docente, caso do Pnem, se, de fato, complexidades como cargas horárias quebradas, horários escolares intrincados, e outras, não relativizassem essa garantia de planejamento coletivo por área de conhecimento.

No ano seguinte à promulgação da supracitada Lei do Piso (nº 11.738/2008), o Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Na mesma direção, a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação (Parfor), que abriu turmas especiais em cursos de licenciatura para docentes da rede pública de educação básica que não possuíam formação superior; em cursos de segunda licenciatura, exclusivas para educadores da rede pública de educação básica que possuísem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; e em cursos de Formação Pedagógica, para docentes da rede pública de educação básica com curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Como desdobramento dessa ação, podemos encontrar, nos resultados quantitativos do Parfor, um número bastante significativo de professores, de todo o país, que aderiram aos programas, conforme demonstrado na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Dados numéricos do Parfor acumulados desde seu lançamento, em 2009.

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: Sítio eletrônico da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> . Acesso em 11/07/2018.

Atentamos para o fato de o número de cursistas em maio/2018 já ser mais da metade do número de professores formados no Programa desde 2009, o que pode traduzir-se num aumento da confiança na valorização do profissional do magistério.

No contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, e previa apoio técnico e financeiro aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, baseadas na formação integral e no protagonismo dos estudantes, a partir da ampliação do tempo escolar e da implementação gradativa de ações de diversificação das práticas pedagógicas.

A edição atual do Programa vem alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 4, de 25 de outubro de 2016, que “[...] destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador” (BRASIL, 2016). Ainda em 2009, a Emenda

Constitucional nº. 59 de 11 de novembro (EC n. 59/09) que, conforme dito anteriormente, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino médio em atendimento à faixa etária de 15 a 17 anos.

Nesse sentido, qualquer ação que tenha como objetivo o redesenho curricular, caso das Dcnem (2012), do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), esse com o fito de “[...] rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM” (BRASIL, 2013b), precisa articular-se com políticas de enfrentamento aos problemas de acesso e permanência dos estudantes do ensino médio, e das próprias condições de formação, trabalho e carreira docente que, como visto anteriormente, destoam das exigências de qualidade da educação que se deseja.

No Espírito Santo, o ProEMI, segundo Nardoto (2016), significou um avanço na formação dos professores, provocando a reflexão sobre a prática pedagógica no âmbito da integração curricular e

[...] minimamente possibilitou as escolas inseridas no programa, a repensar as práticas pedagógicas no mote da integração curricular, apresentar suas demandas, dentro dos limites estruturais da escola e nessa perspectiva, mas acima de tudo, disseminou nas escolas a perspectiva de mudança, inovação no cotidiano escolar (NARDOTO, 2016, p. 131).

A autora ainda considera que o ProEMI possibilitou pensar a identidade do ensino médio na perspectiva propedêutica, além de promover a interação entre as escolas que fizeram adesão ao Programa, o que faz da escola, um espaço “[...] educativo, criativo e que possa potencializar ao máximo as capacidades cognitivas desses docentes” (NARDOTO, 2016, 132). Em suas considerações, a autora afirma que

[...] o ProEMI foi um programa que não só abordou a problemática do ensino médio não profissionalizante, de repensar a identidade dessa etapa de ensino, como também possibilitou um envolvimento das unidades escolares que aderiram ao programa. Inicialmente pautados na aquisição de recurso financeiro – motivadores iniciais para adesão das escolas a programas propostos pelo governo, contudo, posteriormente, caminharam para além desse primeiro aspecto [...] A escola demanda que o aluno utilize a escola como espaço educativo, criativo e que possa potencializar ao máximo as capacidades cognitivas desses docentes. Desse modo, nos evoca em suas ações tempo para se dedicar as atividades propostas, indicando-nos que muito do proposto não se efetiva pela precariedade das condições de trabalho do professor, que superam os muros das escolas e engessam suas práticas criativas e inovadoras (NARDOTO, 2016, p. 132).

Mais tarde, em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, por meio da Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. No entanto, de acordo com Lima; Maciel e Pazolini, (2018), o tipo de curso ofertado pelo Pronatec, no estado do Espírito Santo,

[...] evidencia ainda a opção em oferecer uma oferta educacional de baixa qualificação para as classes sociais menos favorecidas, contribuindo para reprodução do ciclo de baixa qualificação para ocupação de postos de trabalho que demandam baixa qualificação, e de baixa remuneração, contribuindo para reprodução das desigualdades sociais típicas do modo de produção capitalista.

Os autores reiteram que sem pensar a elevação da escolaridade articulada à educação profissional como prioridade, caso dos cursos do Pronatec, de curta duração e baixa qualificação, o direito à educação não se configura como garantia:

O Pronatec, como política pública de educação profissional, pode ser considerado uma política pública efêmera, sem garantias de perenidade e continuidade, que pode ser desativado a qualquer momento de acordo com interesses políticos e com a troca de governo. Além do mais, por não assegurar como ação central a elevação da escolaridade na forma integrada, consideramos o programa como ação que não é capaz de assegurar o direito à educação (LIMA; MACIEL; PAZOLINI, 2018).

Em maio desse mesmo ano (2011), o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 05 e depois a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Dcnem). A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998 e entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio.

Rocha e Magalhães (2014, p. 456) observam que as novas Dcnem (2012) reiteram o compromisso com o aspecto interdisciplinar e conserva a arranjo organizacional do ensino médio por áreas do conhecimento, agora divididas não mais em três, mas em quatro: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. No novo documento a matemática ganha *status* de área de conhecimento. Sai também a expressão “e suas tecnologias” tão criticadas outrora.

Os autores salientam como importante o fato de aparecer nas Dcnem de 2012 o detalhamento das disciplinas que compõem cada área de conhecimento. O

parágrafo único do artigo 10 define os componentes curriculares obrigatórios, com origem na LDB, que integram as áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira Moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II - Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia. (ROCHA; MAGALHÃES, 2014, p. 457).

Percebidas como imprescindíveis na constituição da interdisciplinaridade, as áreas de conhecimento são novamente contempladas nas Diretrizes deixando, entretanto, ainda no limbo, as respostas sobre a maneira de promovê-la no espaço escolar. O Pnem foi, a princípio, uma estratégia do Governo Federal para, pela formação continuada de professores, alcançar tal objetivo. Coadunamos com o que nos dizem Rocha e Magalhães (2014) nessa perspectiva:

Ao acompanhar as versões [das Diretrizes de 1998 e de 2012], percebe-se que a formação inicial e continuada do professor, feita em cursos de licenciatura com lógicas disciplinares, acaba, na visão dos propositores de políticas públicas – de diferentes governos e vinculações políticas e ideológicas –, sendo o calcanhar de Aquiles para o sucesso na implementação das áreas de conhecimento no ensino médio brasileiro (ROCHA; MAGALHÃES, 2014, p. 456).

Em 2013, na sequência do lançamento das novas Dcnem (2012), é instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, movimento de articulação e coordenação de ações e estratégias em parceria entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito. Uma das ações do Pacto é o Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio, que passa a ser conhecido, no Espírito Santo, como a formação do Pnem ou, simplesmente, Pnem.

Rocha e Magalhães (2014) entendem que a “[...] organização das etapas do curso e a perspectiva de uma formação humana integral tem claro objetivo de propiciar aos professores formas de implementar o disposto nas DCNEM de 2012” (ROCHA; MAGALHÃES, 2014, p. 458). Para eles,

A nova **tentativa de superação da dificuldade relativa à integração curricular no trabalho docente presente nessa iniciativa governamental** nos leva a procurar compreender em que se alicerça essa proposta nos documentos base já mencionados, construindo seu percurso e suas linhas de força (ROCHA; MAGALHÃES, 2014, p. 456 – grifo nosso).

Posto isso, inferimos que o Pnem teve, em seus objetivos, a intenção de promover essa integração curricular no trabalho docente e, ainda que o sucesso (ou não) dessa intencionalidade não possa ser percebido no curto tempo que separa o final dessa formação do momento atual, as discussões suscitadas no cenário da implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, da Reforma do Ensino Médio nos permitem ver pistas que sugerem que o exercício proposto pelos estudos do Pnem deu aos professores uma certeza: de que as maneiras como a integração curricular deve ocorrer no espaço da sala de aula precisam constituir-se tema para uma reflexão que demanda tempo e estudos e de que ela não pode ser feita a toque de caixa, sob a batuta de um Governo considerado impopular, segundo pesquisa CNI-Ibope¹³, divulgada em 05 de abril de 2018, por suas decisões em relação à Educação (proposta de 40% do ensino médio à distância; não repasse aos estados e municípios do montante necessário para a aplicação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi); Emenda Constitucional nº 95 (2016), que impede que o Estado invista mais dinheiro em saúde e educação por 20 anos, entre outras).

Em um primeiro momento, duas ações estratégicas foram propostas e articuladas entre aqueles que assinaram o Pacto: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por intermédio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, e a Formação Continuada de Professores (e Pedagogos) do Ensino Médio, que iniciou, no primeiro semestre de 2014, a execução de sua primeira etapa, sendo a segunda etapa concluída, no Estado do Espírito Santo, em outubro de 2015.

Ainda em 2014, é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional até 2024, inclusive as metas de valorização dos profissionais da educação, ação considerada

¹³ De acordo com essa pesquisa, 72% da população avaliam o governo Temer como ruim ou péssimo e 21% regular. 2% não sabem ou não responderam. A pesquisa foi realizada entre 22 e 25 de março, com 2 mil pessoas em 126 municípios do país. Pelo levantamento, 9% da população aprovam a maneira de Temer governar; 87% desaprovam e 4% não sabem ou não responderam. Em relação à confiança no presidente, 8% confiam em Temer, 89% não confiam e 3% não sabem ou não responderam. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/pesquisa-cni-ibope-aponta-que-popularidade-de-temer-mantem-se-estavel>>. Acesso em 24 jul. 2018.

estratégica para que outras metas sejam atingidas, que trata da formação de professores. Essas metas estão no terceiro bloco do documento, que se divide em quatro blocos de metas. O primeiro grupo traz as metas estruturantes, que visam à garantia do direito a uma educação básica com qualidade, ao acesso, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais; o grupo seguinte de metas diz respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, imprescindíveis para a equidade; o terceiro, como já dissemos, trata da valorização dos profissionais da educação; e o último grupo de metas refere-se, de modo específico, ao ensino superior.

A formação do Pnem visa ao redesenho curricular do ensino médio pela via da formação continuada de professores, consolidado o que o ProEMI iniciou. Nesse cenário surgiu, em 2013, a proposta de formação continuada do Pnem, com fito de acolher, de forma ampla, todos os docentes e pedagogos que trabalham no ensino médio, incluindo-se nesse bojo, os professores em designação temporária que, até então, ficavam sempre à margem das formações, por conta do tipo de vínculo, ainda que representassem a grande maioria na rede pública estadual do Espírito Santo.

Essa proposta, instituída pela Portaria Ministerial nº 1.140 e Resolução nº 51, ambas de 2013, está em conformidade com a LDB/1996 e com as Dcnem (2012) e absolutamente contemplada nas metas 3 (que trata da universalização do atendimento escolar dos jovens de 15 a 17 anos, até 2016, e da elevação da taxa líquida das matrículas do ensino médio para 85%, até 2024) e 15 (que estabelece que o poder público deve garantir até 2016 uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da escola básica tenham formação superior na área em que atuam) do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Com o Pnem, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) e com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), assume um compromisso com a valorização dos professores do ensino médio público, pela via da formação continuada.

Procuramos, neste capítulo, esquematizar a trajetória de implementação de políticas de formação continuada de profissionais da educação que abarcaram o

ensino médio brasileiro, desde a promulgação da LDBEN/1996 até o lançamento do PNE (2014 - 2024), demonstrando, na linha do tempo, contextos e objetivos da instituição dessas políticas, analisando suas fragilidades, os desafios e os avanços na legislação, bem como as intencionalidades, as ideologias e as questões políticas, econômicas e sociais envolvidas.

1.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE SABERES: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Pretendemos, neste subcapítulo, demonstrar, por meio da revisão da bibliografia, a importância dos processos de formação continuada no tempo do trabalho docente, protagonizados pelos próprios professores, concebendo “[...] a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p.29).

Importa destacar aqui o movimento de revisão da produção no diálogo com os princípios formativos – o trabalho, como princípio educativo e a pesquisa, como princípio pedagógico – e com os objetivos do Pnem de melhorar a qualidade do ensino médio; ampliar os espaços de formação dos profissionais envolvidos nessa etapa da educação básica; desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas e; promover o desenvolvimento de práticas educativas com foco na formação humana integral, em conformidade com as Dcnem (2012).

Ao mesmo tempo, trazemos aqui o referencial teórico que perpassará a pesquisa de forma a ancorar as discussões que dela emergirem e a subsidiar seus resultados.

Para iniciar nossa discussão, buscamos em Nóvoa (2002, p. 8-9) uma concepção sobre o papel da escola:

A escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais. Não vale mais, nem menos, do que a sociedade em que está inserida. A condição da sua mudança não reside num apelo à grandiosidade da sua missão, mas antes na criação de condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social. A metáfora do continente (os

grandes sistemas de ensino) não convém à escola do século XXI. É na imagem do arquipélago (a ligação entre pequenas ilhas) que melhor identificamos o esforço que importa realizar (NÓVOA, 2002, p. 8-9).

Se “a escola não é o princípio da transformação das coisas”, tampouco o é o professor, o que não quer dizer que ele não faça parte da tal “rede complexa de instituições e de práticas culturais” em que o autor coloca a escola. Não é possível pensar a metáfora sugerida acima por Nóvoa sem entender que o trabalho cotidiano, qualificado pela profissão e para o qual se deve criar de condições é o do professor na escola. Assim é possível deslocar a metáfora dos sistemas de ensino para as escolas, delas para os professores e, desses, para os alunos e para os processos de formação continuada que entram nesse movimento, nessas práticas culturais.

As sociedades estão em constante transformação e essas transformações sociais trouxeram para a escola pública a heterogenia cultural, social e econômica das classes populares, decisivas para o aumento das exigências na formação profissional do professor e de sua reflexão sobre a prática pedagógica. Essas exigências, a princípio, ocasionaram insegurança e insatisfação à classe dos professores que, desvalorizados social e financeiramente, trabalhando em mais de um turno para dar conta das condições objetivas e subjetivas de vida, não encontravam tempo para pensar a própria formação.

Por conseguinte, de acordo com Freitas (2002),

[...] o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997, visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada (p. 150).

Entretanto, o que deveria suscitar transformações importantes na legislação que regulamenta a formação de professores trouxe, de acordo com Freitas (2002, p. 154), a “[...] individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional”, cabendo a eles próprios a função de identificar suas necessidades de formação e de investir no seu desenvolvimento profissional (FREITAS, 2002, p. 154).

Ao mesmo tempo, essa “individualização e responsabilização dos professores pela própria formação”, vista como negativa por Freitas (2002), as transformações da escola e a necessidade de se profissionalizar para o mercado de trabalho, acabam por despertar para o que Nóvoa (1991) já advertia em relação à formação de professores, de que ela “[...] pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado [...]” (NÓVOA, 1991, p. 12).

É em busca dos aspectos que contribuem para a constituição da profissionalidade do professor que buscamos reunir alguns debates na bibliografia acadêmica produzida especialmente na contemporaneidade por autores como Nóvoa (1991, 1995, 1998, 2000, 2002, 2007, 2009), Zeichner (1993), Imbernón (2006, 2009), André (1999, 2010), Astori (2014) e Bitencourt (2017) para relacioná-los à formação do Pnem, escopo da nossa pesquisa.

O Pnem, na perspectiva de formação continuada de professores e pedagogos, apresentou um desenho que se pretendeu inovador trazendo: a) o Ministério da Educação (MEC), as Universidades e as Secretarias Estaduais de Educação, atuando em parceria na formação, num arranjo de corresponsabilidade; b) a formação no tempo do trabalho docente; c) a escola como espaço de formação continuada; d) o professor como sujeito partícipe de sua própria formação e da formação de seus pares – formando e formador.

Como a investigação desse estudo foca na percepção do professor em relação à formação no tempo do trabalho docente, à escola como espaço de formação continuada, ao professor como sujeito partícipe de sua própria formação e da formação de seus pares, buscamos as discussões mais atuais sobre tais assuntos e encontramos Nóvoa (2007) sublinhando

[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (p. 6 – grifos do autor).

Ao imbricar e tornar permeáveis as comunidades de professores e de formadores de professores, o autor reafirma a importância de o professor atuar como sujeito

partícipe de sua formação e da formação de seus pares. O autor defende um sistema de formação de professores com um

[...] estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise colectiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2007, p. 7-8).

Nesse modelo de formação, o autor coloca sobre os professores a responsabilidade de compreender a dinâmica da escola e de buscarem, eles próprios, respostas para os problemas da educação.

Na mesma linha de pensamento, encontramos em Imbernón (2006) alguns apontamentos sobre a “formação centrada na escola”. De acordo com esse autor,

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. [...] A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola. Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa acção, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas pré-determinadas pelos órgãos superiores (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

Nóvoa (2007) não entende como possível escrever sobre *práxis*¹⁴, *practicum*¹⁵, *phronesis*¹⁶ e *prudentia*¹⁷ como referências do saber docente, ou ainda, sobre

¹⁴ *Práxis*. Do grego *práxis* = ação. Os gregos chamavam *práxis* à ação de levar a cabo alguma coisa; “[...] significa ainda o conjunto de ações que o homem pode realizar e, neste sentido, a *práxis* se contrapõe à teoria. No marxismo significa união dialética da teoria e da prática [...] é usada para designar uma relação dialética entre o homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2008).

¹⁵ *Practicum*. Segundo Zeichner (1993), “[...] todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos mestres no âmbito do 'ensino normal'.”

¹⁶ *Phronesis*. “Termo grego que pode ser traduzido por “senso prático”, “senso comum”, ou até mesmo “prudência”. Aristóteles define *phronesis* como sabedoria prática, uma das virtudes intelectuais, aquilo que faz com que o homem seja capaz de deliberar corretamente sobre o que é bom ou mau para si” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2008).

¹⁷ *Prudentia*. Para a filosofia da educação de Tomás de Aquino, *prudentia* é ver a realidade e, com base nessa visão, tomar a decisão certa. “[...] é transformar a realidade vista em decisão de ação, em comando (LAUAND, 2005).

professor reflexivo, se não materializarmos, em sua formação, uma maior presença da profissão, ou seja, construindo essas referências do saber docente dentro da própria profissão, partindo da reflexão docente sobre o seu próprio fazer profissional.

Da mesma forma, Nóvoa (2007, p. 5-6) adverte que a formação de professores precisa adentrar a profissão, produzindo uma cultura profissional na qual os “[...] professores mais experientes [exercem] um papel central na formação dos mais jovens [...]”, em outras palavras, o autor assinala que se deve “[...] devolver a formação de professores aos professores [...]”, quando, na verdade, eles encontram-se aliados dos programas de formação docente, no que tange a sua preparação, entregando a outros profissionais a responsabilidade sobre ela e sobre a “[...] regulação da profissão docente”.

Para Nóvoa (2007), o conhecimento teórico ou metodológico dos “cientistas da educação” ou “especialistas pedagógicos”, em função da sua proximidade com a investigação e do rigor científico, passou a ser mais valorizado na formação dos professores do que o conhecimento prático desenvolvido pelos próprios professores no exercício de sua profissionalidade.

Nesse aspecto, ainda que se possa argumentar que a formação do Pnem buscou esse direcionamento, uma vez que a Universidade mediou o processo formativo e que o material didático (os cadernos do Pnem) foi elaborado pelos professores aos quais nos referimos aqui como “cientistas da educação” ou “especialistas pedagógicos”, na ponta, a formação foi promovida por professores e pedagogos no exercício de sua profissionalidade, o que nos possibilitou pensar a hipótese desta pesquisa: que os estudos da formação continuada proposta pelo Pnem podem ter retirado do campo do discurso, a autonomia da escola, colocando-a no campo da reflexão e promovendo sua inserção no campo da prática.

Apesar de entender a importância da investigação científica, o autor (2007, p.5-6) defende que a complexidade existente na formação de um professor só pode ser captada a partir da integração da formação na cultura profissional e que não é possível delegar aos especialistas e às instituições de acreditação e avaliação, a definição dos “[...] currículos da formação de professores, o modo de entrada na profissão, as regras do período probatório e o juízo sobre os desempenhos

profissionais [...]” (NÓVOA, 2007, p. 5-6). Essas são responsabilidades que deveriam ser atribuídas aos professores mais experientes.

Pode-se pensar que há também nessa atribuição dada aos “professores mais experientes” uma questão de hierarquização do saber, mas lembremo-nos de que Nóvoa fala em “partilha” de experiências, em compartilhamento de vivências.

Vale observar que Nóvoa (2007) põe em destaque a necessidade de se colocar os professores e sua prática profissional no centro da formação de professores. Parece-nos que o MEC, ao propor a ação de formação dos profissionais do ensino médio do Pnem, até o ponto em que se tornou uma ação pontual, interrompida por não se produzir resultados visíveis de imediato, se aproxima daquilo que o autor aconselha sobre os aspectos a serem observados numa formação continuada e, dentro daquilo que lhe era favorável/possível, os atendeu.

Mas nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em acções e compromissos políticos (NÓVOA, 2007, p. 9).

Nesse ponto, buscamos perceber a tradução dessa política de formação nas escolas. Se a pretendida inovação contribuiu para a “profissionalidade docente” ou configurou-se em mais um daqueles programas de formação continuada que, de acordo com Nóvoa (2007), se revelam inúteis servindo apenas para complicar o cotidiano docente, por si só já tão exigente, defendendo que “[...] os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o *mercado da formação* e que alimenta um sentimento de *desactualização* dos professores” (NÓVOA, 2007, p.11, grifos do autor). Na contramão desse modelo de formação continuada, o Pnem, em sua proposição, parece ter atendido às necessidades do professor naquilo que ele se propõe a fazer como profissão e, em sua estrutura, atende à recomendação do autor, exortando o professor a investir

[...] na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário,

construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores (NÓVOA, 2007, p. 11).

Brzezinski e Garrido (1992) lançam mão de uma concepção sócio-histórica avançada do educador, construída no ponto de vista de totalidade do conhecimento socialmente produzido, articulando-se teoria e prática:

É nesta concepção que se evidencia: (a) a docência como base da identidade do profissional da educação; (b) a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador; [...] (e) a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa (BRZEZINSKI; GARRIDO, 1992, p. 80).

Essa concepção arremata este subcapítulo trazendo um paradigma de formação – inicial e continuada – que requer que o professor seja capaz de estimular a consciência crítica dos alunos, não podendo ser pensada de modo desvinculado do espaço e do tempo em que se efetiva o seu campo prioritário de atuação profissional, ou seja, a escola e a sala de aula.

1.3 “AQUILO QUE NOS É DADO CADA DIA (OU QUE NOS CABE EM PARTILHA)”

Para fundamentar nossas discussões, chamamos alguns autores / pesquisadores que discutem a perspectiva da “formação construída dentro da profissão” (Nóvoa, 2009) e veem a escola ancorada no pensamento de Certeau (1994) sobre ser o espaço o lugar praticado (CERTEAU, 1994, p. 201) e “[...] o cotidiano aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) [...]” (CERTEAU, GIARD; MAYOL, 2008, p.31).

Sob a perspectiva de Certeau, o espaço é o lugar praticado, ou seja, é pelos usos e apropriações que fazem do lugar que os sujeitos o transformam. Os sujeitos, em seus itinerários cotidianos, representam o lugar a partir das suas ocupações, interferências, vivências, tanto corporais quanto cognitivas, configurando-os como espaços. Assim, para o autor, “[...] a rua geometricamente definida pelo urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (1998, p. 202). Para o autor, são os passos que moldam os lugares e os transformam em espaços, inserindo e inscrevendo nesses espaços camadas simbólicas que, sobrepondo-se, criam uma

rede de sentidos que, compartilhados, vão continuamente alterando os usos que os sujeitos fazem dos espaços (1998, p. 176). Formam, de tal modo, “[...] uma história múltipla, sem autor nem espectador, formado em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços” (1998, p. 171).

Buscando alicerçar nossas argumentações, buscamos articular a prática da formação continuada, nos moldes trazidos pelo Pnem, à teoria desses dois importantes autores. Ressaltamos que buscaremos essa articulação no decorrer da nossa escrita, à medida que forem surgindo reflexões que nelas possam ser ancoradas. Nesse momento, nos atemos a demonstrar o porquê de nossa escolha por esse referencial que perpassará esta pesquisa ancorando as discussões que dela emergirão e a subsidiar seus resultados.

Pesquisar a temática da formação continuada de professores na perspectiva da formação no tempo do trabalho docente e da escola como espaço da formação nos parece tratar do cotidiano da profissão docente; e estudar os movimentos que compõem esse cotidiano nas escolas traz a vantagem de possibilitar sua observação, de forma ampla, pelas perspectivas de professores, alunos, gestores e comunidade escolar.

Ao abordarmos a formação continuada de professores no contexto do cotidiano da profissão, pretendemos demonstrar questões da rotina, dos processos, das práticas do dia a dia desses profissionais, no viés de Certeau, para quem o cotidiano

[...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível... (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008, p. 31).

Se o cotidiano de Michel de Certeau “é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) [...] que nos prende intimamente, a partir do interior [...] O que [nos] interessa [...] do cotidiano é o Invisível...” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008, p. 31), o cotidiano do professor também assim se configura. O cotidiano da escola é invisível à Educação. São os resultados apresentados nos índices que aparecem e que estabelecem relação com a profissionalidade do professor: o profissional é bom

se seus alunos alcançam notas altas nas avaliações externas e se o seu índice de reprovação é baixo. Suas práticas, seu dia-a-dia na sala de aula, suas interações só significam algo se os resultados interessam ao Estado. Mas o próprio autor afirma que o cotidiano não é tão invisível assim ao falar das “[...] interligações de uma cotidianidade concreta” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008, p. 31- 32).

Trazer à tona da discussão as práticas dos professores, suas estratégias e táticas próprias, e as “artes” da escola é buscar o cotidiano na perspectiva de Certeau. A valorização dos conhecimentos que abrolham cotidianamente nas “artes de fazer” de professores e alunos produz sentidos que são compartilhados, seja de forma sistemática pelas formações, seja de forma ametódica, nas conversas no planejamento do coletivo escolar. Essa perspectiva está em consonância com o pensamento de Certeau (1994) que considera cultura toda prática social humana que tenha sentido para quem a realiza.

Para fundamentar nossa pesquisa nas concepções de Certeau e estimar as práticas cotidianas do professor na escola na perspectiva das “táticas”, que o autor coloca como sendo a habilidade de dispersar as práticas cotidianas nas lacunas deixadas pela normatividade da sociedade, de modo que possam, pelos “modos de fazer”, ainda que sob o manto de reprodução da ordem, perturbar, transgredir ou constituir outras formas de organicidade social, será preciso explicar os conceitos certaunianos de estratégia e tática. O autor (1998) concebe a ideia de tática como

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto. [...] a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado. [...] opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresa. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. [...] Em suma, a tática é a arte do fraco (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

Portanto, as táticas são formas encontradas por aqueles que não têm o poder, usando ou alterando as regras em seu favor para burlar o estabelecido, e nesses usos se incluem os potenciais de apropriação, levando em conta o que os sujeitos fazem com essas regras, produzindo sentidos a partir de suas próprias inferências e

de referências das práticas do cotidiano, numa manifestação implícita, invisível e astuciosa de manipulação do que está posto, não na sua materialidade, mas inscrito nos seus usos. Opondo-se à tática, a estratégia é vista por Certeau (1994), como

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) [uma escola, um sistema de ensino] pode ser isolado. [...] são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem (CERTEAU, 1994, p. 99-102).

A estratégia supõe a existência de um lugar suscetível de ter seus limites materiais bem marcados, “[...] como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 1994, p. 99). O autor opõe os dois conceitos diferenciando-os pelos tipos de operação que cada um é capaz de efetuar. Enquanto as estratégias dizem respeito a produzir e impor, as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo, que no nosso estudo trata-se das práticas dos professores na formação do Pnem.

Sob este aspecto, a diferença entre umas e outras remete a duas opções históricas em matéria de ação e segurança (opções que respondem, aliás, mais a coerções que a possibilidades): as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 1994, p. 102).

É o eterno embate do binômio teoria/prática.

Para fundamentar a discussão sobre as questões da formação continuada no tempo do trabalho docente, do compartilhamento de saberes e experiências, da escola como espaço da formação e como campo de pesquisa, buscaremos Nóvoa (2009), que assume que, apesar de haver consenso no discurso sobre que princípios devem ser adotados na formação de professores, raramente esses princípios são contemplados nos programas de formação docente. Nóvoa (2009) acredita que isso ocorra em função “[...] de que a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais [...]”. Argumentando “[...] em favor de *uma formação de professores construída dentro da profissão* [...]” e para “[...] inspirar os programas de formação de professores [...]”, o autor marca características de uma boa proposição de formação,

[...] a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procurarei iluminar cinco faces desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de acção: práticas, profissão, pessoa, partilha, público (NÓVOA, 2009, p. 3).

Nóvoa, fugindo da lista de competências por considerar que nenhuma reelaboração desse conceito conseguiu desvinculá-lo de sua procedência comportamentalista e de seu viés técnico e instrumental, aponta características que ele considera simples para definir o “bom professor”, a partir de “[...] disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas” (NÓVOA, 2009, p. 3).

Adopto um conceito mais líquido e menos sólido, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Coloco, assim, a tónica numa (pre)disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor (NÓVOA, 2009, p. 3, grifos do autor).

Na lista de disposições importantes para a profissionalidade docente que Nóvoa (2009) elenca, encontramos o conhecimento, pois para ensinar, o professor precisa adquirir e compreendê-los; a cultura profissional, que o faz integrar-se com seus pares para compartilhar aprendizagens e ensinamentos a partir da reflexão sobre as práticas; a capacidade de se relacionar, comunicar-se (especialmente com seus alunos) e trabalhar em equipe e; por fim, mas não menos importante, o compromisso social com uma educação que converge para princípios e valores.

Parece-nos que essas disposições dizem muito sobre a constituição do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pnem, ao menos ao que se relaciona com os aspectos do Pnem na ponta da formação, nos espaços e tempos da escola. Nas concepções de Nóvoa (2009) esperamos ancorar muitas das questões que, temos certeza, encontraremos postas nas percepções e apropriações dos professores participantes, as quais serão parte do nosso escopo de pesquisa.

Quando iniciamos o Capítulo I, anunciamos o extenso debate sobre formação continuada e apontamos produções acadêmicas que se encontram nesse movimento e nas quais sustentaremos questões desta pesquisa, buscando em suas problematizações, traduzir nossos achados. Reiteramos, então, a presença em nossa revisão bibliográfica, dos textos de Astori (2014) acerca da formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental e de Bitencourt

(2017) sobre o atual estado do conhecimento do campo da formação continuada de professores e da formação continuada de professores da educação infantil, bem como da produção acadêmica sobre o Pnem nos Programas de Pós-graduação das Universidades e Faculdades de Educação no Brasil, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹⁸ no início de nossa pesquisa, em 2017.

1.4 AS PRIMEIRAS MARCAS DO PNEM: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Neste tópico, delineamos as pesquisas na área de formação continuada que nos serviram de aporte para cotejarmos nossas análises. Buscamos relacionar essas produções sobre o objeto dessa dissertação ao longo do texto, à medida em que elas se inserem no contexto da escrita.

Entendendo que a formação do Pnem é uma formação em moldes específicos, com um recorte temporal específico (2014 – 2016), ao iniciarmos nossa pesquisa, utilizamos, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, o descritor “PNEM” para selecionar as produções apresentadas nos Programas de Pós-graduação e encontramos uma pequena produção, a saber: 04 dissertações de mestrado acadêmico, 01 dissertação de mestrado profissional e 01 tese de doutorado.

Na procura de maior abrangência, realizamos a busca com o descritor “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio” e encontramos 19 resultados: 03 teses de doutorado, 13 dissertações de mestrados acadêmicos e 03 dissertações de mestrados profissionais. Dessas 19 produções, 05 estão dentre as citadas anteriormente. Portanto, somada a produção encontrada a partir dos dois descritores, temos o total de 20 textos: 03 teses, 14 dissertações de mestrados acadêmicos e 03 dissertações de mestrados profissionais.

Ao utilizamos um terceiro descritor de busca, baseado no título da dissertação que não apareceu na segunda busca: “Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio”, encontramos apenas a dissertação que faltou na segunda busca.

¹⁸ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em 08/09/2017.

A fim de tornar mais fácil a visualização das informações sobre as teses e dissertações encontradas no banco de teses e dissertações da Capes, elaboramos o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Dissertações e teses no banco da Capes com os descritores “Pnem”, “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio” e “Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio”.

Autor	Título	Modalidade	IES	UF	Ano
BARBOSA, L.	Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) em São Domingos do Norte/ES: Foco na Cultura Docente.	Mestrado em Ensino na Educação Básica	Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo	2016
SILVA, I.	Políticas linguísticas em um contexto transfronteiriço: representações de professores sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Pnem.	Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras Instituição de Ensino	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná	2016
TIECHER, A. L.	Políticas de formação continuada de professores: a experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná.	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Paraná	Paraná	2016
COSTA, O. R. S. R.	A matemática no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física.	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul	2016
COMIN, S. G. S.	Formação acadêmico-profissional de professores do ensino médio: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa.	Mestrado Profissional em Educação	Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé		2016
LOURENÇATO, L. C.	A juventude frente à história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar.	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Paraná	Paraná	2017
QUARESMA, C. R. T.	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul	2015
OLIVEIRA, A. M.	A formação continuada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: busca de resignificação por meio do agir dialógico-comunicativo.	Doutorado em Educação para a Ciência	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	São Paulo	2016
SILVA, M. G.	Pacto Nacional do Ensino Médio: Recontextualização do Ensino Médio Inovador na 12ª Diretoria Regional de Educação – Mossoró-RN.	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	2016

Autor	Título	Modalidade	IES	UF	Ano
CLERES, W. S.	Currículo e formação de professores: a categoria trabalho no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Minas Gerais	2016
PIN, S. A.	Educação dialógico-libertadora e a transformação do mundo em Freire: uma leitura hermenêutica do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	Mestrado em Educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Rio Grande do Sul	2016
MEDEIROS, U. A.	A mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada do professor.	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	2016
DUARTE, R. L.	A formação de professores de geografia da rede estadual de ensino no município de Aquidauana/MS: ensaios sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	Mestrado em Geografia	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	2016
DIAS, G. N.	Construção de uma matriz curricular integrada para o ensino médio: para a recontextualização consciente do currículo.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	Universidade de Brasília	Distrito Federal	2015
OLIOZI, J.	O planejamento por área do conhecimento da rede pública estadual do Espírito Santo: espaço-tempo de formação continuada de professores?	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo	2016
JUNG, H. S.	O Pacto Nacional do Ensino Médio: um estudo comparativo entre escolas públicas de Santa Cruz do Sul/RS sob a perspectiva da evasão, emancipação e/ou regulação.	Mestrado em Educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Rio Grande do Sul	2015
OLIVEIRA, L. M. V.	O ensino de história nas políticas curriculares do Rio Grande do Sul: configurações e intencionalidades.	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Rio Grande do Sul	2016
MARTINS, J. C.	Clássicos da literatura em quadrinhos: intervenção com professores do ensino público de Várzea Grande/MT	Mestrado em Estudos Literários	Universidade do Estado de Mato Grosso	Mato Grosso	2016
CORREA, V. S. A.	A formação do professor de matemática na licenciatura integrada em ciências exatas: possíveis articulações com o Ensino Médio Inovador (ProEMI).	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Paraná	Paraná	2016
SOUSA, M. L. J.	Entre cercas e veredas: as configurações do ensino médio em escolas do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia- MT.	Mestrado em Educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	Mato Grosso	2016

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em 28/08/2017.

Quando iniciarmos a análise dos dados sobre a percepção dos professores a propósito da formação continuada do Pnem, a fim de subsidiarem nossos achados e de apontarem possibilidades de outros resultados, esses textos serão revisitados naquilo que trazem sobre a formação continuada ou sobre o próprio Pnem, atravessando nossas análises. Na leitura dos resumos, pode-se perceber que, em alguns trabalhos, apesar de a formação continuada do Pnem não ser a temática, ela foi, de alguma maneira, estudada e problematizada enquanto política pública.

Para além dessa produção, temos ciência de mais uma dissertação de mestrado acadêmico, também no PPGE da Ufes e sob orientação da Prof.^a Silvana Ventorim e uma de mestrado profissional, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)¹⁹, o que nos sugere uma produção de 22 pesquisas sobre ou perpassando o Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Pnem.

Buscamos demonstrar, por meio da revisão da bibliografia, a importância dos processos de formação continuada no tempo do trabalho docente, protagonizados pelos próprios professores, concebendo o lugar da escola como um espaço educativo, no qual trabalho e formação são atividades indissociáveis. Simultaneamente, apontamos o referencial teórico que perpassará a pesquisa para fundamentar as discussões que dela emergirem e a subsidiar seus resultados.

1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este subcapítulo expõe a justificativa da escolha por uma pesquisa exploratória quanto aos seus objetivos, e qualitativa quanto à abordagem, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), preocupa-se com a compreensão profunda de um dado assunto e não apenas com a sua quantificação; da nossa opção pela pesquisa documental como principal procedimento metodológico e suas implicações.

Se as pesquisas visam investigar ou fornecer respostas para problemas definidos por importância intelectual ou por interesse prático (GIL, 2008, p. 35), importa, então, justificar a relevância, para a ciência e para a prática, do problema formulado.

¹⁹ Sob orientação do Prof. Dr. Antônio Henrique Pinto.

Compreender os usos e as apropriações de professores e pedagogos cursistas do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Estado Espírito Santo em relação à formação no tempo do trabalho docente, à escola como espaço de formação continuada e ao papel do professor como sujeito partícipe de sua própria formação e da formação de seus pares, após a formação do Pnem é relevante. Em termos científicos, conduz-nos à produção de novos conhecimentos, em especial para o debate sobre formação continuada de professores no ensino médio na relação com a proposição de uma política de formação de professores no Brasil.

Para nos assegurarmos sobre a melhor maneira de caracterizar nossa pesquisa, fizemos o que apregoa Gil (2008): um levantamento da produção bibliográfica sobre o tema buscando pesquisas já realizadas, verificando questões não pesquisadas ou que não o foram de forma adequada.

Em relação à relevância prática do problema de pesquisa, para Gil (2008),

[...] está nos benefícios que podem decorrer de sua solução. Muitas pesquisas são propostas por órgãos governamentais, associações de classe, empresas, instituições educacionais ou partidos políticos, visando à utilização prática de seus resultados. Assim, o problema será relevante à medida que as respostas obtidas trouxerem consequências favoráveis a quem o propôs (GIL, 2008, p. 35).

Nesse sentido, nosso estudo tem grande relevância prática, pois os resultados dessa investigação podem ajudar na proposição de políticas públicas de formação docente que se alinhem com o ponto de vista dos profissionais que atuam no espaço da escola e, em especial, da sala de aula.

Ainda segundo Gil (2008, p. 27), pesquisas exploratórias buscam “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. De acordo com o autor, esse modelo de pesquisa envolve, normalmente, levantamento bibliográfico e documental – o que atende bem o nosso propósito –, bem como entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Nossa pesquisa tem como objetivo compreender os usos e as apropriações dos professores e pedagogos cursistas do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do estado do Espírito Santo em relação

à formação no tempo do trabalho docente, à escola como espaço de formação continuada e ao papel do professor como sujeito partícipe de sua própria formação e da formação de seus pares, após a formação do Pnem que, por se tratar de um evento recente (2014-2015), é ainda um tema pouco explorado, com uma produção ainda sem grande extensão, o que, de acordo com Gil (2008), torna difícil formular hipóteses precisas sobre ele, caracterizando, ainda mais, esta pesquisa como de cunho exploratório.

Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008, p. 27).

Considerando o número de sujeitos envolvidos na formação e a amplitude do espaço abrangido por ela, a retirada de uma amostragem representativa de sujeitos para entrevistas ou para aplicação de questionários seria, se não inviável, muito difícil de ser separada. Fato é que, se vamos tomar a análise documental como procedimento básico de nossa pesquisa, cabe-nos explicar mais precisamente sobre o que estamos falando.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 167), tomamos por documento toda fonte de informação já existente e desse instrumento se vale o pesquisador já que os documentos “[...] aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los”.

A partir de seus estudos, Lüdke e André (1986) entendem que a análise documental busca identificar nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse, informações baseadas em fatos e que constituem uma rica e estável fonte. Além disso, documentos resistem ao tempo e podem ser consultados inúmeras vezes, podendo servir de base para estudos diversos, tornando possíveis as releituras.

Outra vantagem apontada pelas autoras é que há, nos documentos, evidências que fundamentam as declarações do pesquisador e que, por serem produzidos num determinado contexto, proveem informações sobre esse mesmo contexto. Citam ainda a prerrogativa de permitirem a obtenção de dados quando o acesso aos

sujeitos já não é mais possível ou quando a interação com eles, em um novo contexto, pode modificar seu comportamento ou suas percepções.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental diferencia-se da pesquisa bibliográfica quanto à natureza das fontes, pois enquanto esta última “[...] se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [...]”, aquela “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Entretanto, ambas se desenvolvem da mesma forma:

Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

Entre os documentos utilizados neste estudo, temos aqueles reconhecidos como fontes primárias: leis, resoluções, portarias e editais, relatórios de pesquisa; e as fontes secundárias, categoria que abrange o banco de dados do SisMédio e o questionário *Survey* aplicado aos participantes da formação do Pnem. Num primeiro momento, fez-se uma seleção desses documentos e dos dados trazidos por eles. Em seguida, a análise, propriamente dita, dos dados obtidos nos documentos, com a finalidade de atribuir-lhes um significado relevante em relação às apropriações dos participantes sobre a formação do Pnem.

Dessa forma, realizamos um levantamento sobre os documentos que nortearam a efetivação da referida formação em nosso estado e dos documentos produzidos pelos professores durante seus encontros formativos para, em seguida, tratar os dados e impingir-lhes significados. Ventróim (2005) nos diz que os documentos,

[...] pertencendo a uma realidade e a representando, eles estabelecem a relação entre discursos e práticas concretas. Compreender como se manifesta essa produção não é fazer diagnóstico definitivo e nem propor soluções a partir dela, mas procurar seus sentidos e seu movimento interno. Para tanto, devo buscar contrariar a suposta estabilidade e rigidez dos documentos e percebê-los como espaço de expressão dos interesses epistemológicos, políticos, sociais e culturais da área educacional e das relações de poder circunscritas na comunidade acadêmica. Os documentos expressam uma dinamicidade e não cabe uma relação mecânica com eles (VENTORIM, 2005, p. 27).

Trata-se, portanto, de adotarmos uma metodologia apropriada para fazermos perguntas às fontes que reúnem as experiências formativas dos professores, suas práticas no contexto da escola, em especial os grupos de estudo do Pnem e os autores que estudam a temática. As respostas, em conexão, podem esclarecer sobre as relações dicotômicas presentes na escola e, por que não dizer, na academia – teoria e prática, ensino e aprendizagem –, suas razões, implicações, equívocos, bem como sobre as questões da identidade profissional docente – formação e profissão, imbricadas na vida pessoal.

Como metodologia, realizamos uma pesquisa exploratória documental usando como fontes a base de dados da plataforma do SisMédio (MEC); os relatórios mensais produzidos pelos Formadores Regionais, depositados num repositório/ espaço de compartilhamento do *Google Drive*; o questionário *Survey*, aplicado sob coordenação do Nepe, respondido pelos sujeitos participantes da formação (Cursistas, Orientadores de Estudos e Formadores Regionais). Essa metodologia nos permitiu reconhecer, nos diversos documentos produzidos no decorrer da formação, os diferentes movimentos formativos abrolhados na escola, pela mediação do projeto de formação que se fez na tradução no Espírito Santo.

Dessa forma, realizamos uma análise dos dados retirados dos documentos que orientaram o desenvolvimento da formação do Pnem no estado do Espírito Santo e dos documentos produzidos pelos professores cursistas no processo dos encontros formativos para, em seguida, tratar os dados impingindo-lhes leituras, sentidos quanto aos usos e às apropriações dos professores.

Posta a opção pela pesquisa documental, convém demonstrar a importância e a seriedade que implicam esse tipo de pesquisa.

1.5.1 A opção pela pesquisa documental e suas implicações

Nesta sessão, buscamos explicar nossa opção pela pesquisa documental e as implicações dessa escolha e, em seguida, descreveremos os principais documentos que fundamentaram esta pesquisa e a razão da escolha dos documentos do Pnem

utilizados como fonte de produção dos dados, o modo para a seleção e a análise dos dados.

A constante busca por maior rigor e coerência na escolha dos procedimentos metodológicos e sua adequada aplicação é um dos principais desafios da pesquisa acadêmica. No campo da educação não há consenso quanto às formas de categorizar e delimitar com maior precisão conceitual as possibilidades de adoção desta ou daquela metodologia de pesquisa. Até porque, mesmo em relação às denominações empregadas nas tipologias propostas parece haver mais diferenças do que semelhanças.

Com constância também chamada de “método documental” ou “técnica documental” (SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009, p. 3), a pesquisa ou análise documental é apresentada como um “procedimento” (RAUPP & BEUREN, 2003), uma “estratégia” (HOCAYEN-DA-SILVA, ROSSONI & FERREIRA JÚNIOR, 2008), ou como “técnica” para coletar dados (CUNHA, YOKOMIZO & BONACIM, 2010). Gil, Licht & Oliva (2005) lhe conferem o sentido mais amplo de “delineamento”, enquanto May (2004); Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009) a consideram uma “metodologia de pesquisa”.

Entretanto, a despeito das diferentes nomenclaturas e do conceito adotado, a pesquisa de caráter documental tem potencial para adquirir grande relevância, principalmente se considerada a crescente produção de dados nos programas de pós-graduação, a diversidade dos suportes de registro, a rapidez na circulação dos dados, e as inúmeras possibilidades de acesso aos diversos formatos de documentos que alcançamos com o advento da *internet*, que disponibiliza, aos pesquisadores, não apenas textos, mas fotografias, vídeos, bancos de dados, e os mais variados tipos de documentos públicos ou mesmo privados, bem como a possibilidade de divulgação de questionários que podem ser respondidos por um grande número de pessoas e cujas respostas podem ser compiladas por programas cada vez mais rápidos e eficazes, selecionando os dados a serem analisados e produzindo gráficos e tabelas complexas e dinâmicas (caso dos questionários do tipo *Survey* e de programas como o Excel, ou mesmo os formulários da plataforma *Google*, que associam os questionários às planilhas, gráficos e tabelas automaticamente), permitindo múltiplos enfoques e infinitas possibilidades. Em

relação aos dados do Pnem na plataforma do Simec, esses estão acessíveis apenas com senha²⁰.

Ainda assim, embora as facilidades da *internet* tenham como consequência o enorme crescimento na produção de dados investigativos sobre os mais diferentes temas, a escolha de um ou outro caminho metodológico, seja com um procedimento particular ou pela junção de dois ou mais procedimentos de coleta e seleção de dados, demanda um empenho bastante cauteloso do pesquisador, uma vez que, em pesquisa, não se permite apenas escolher ou adotar procedimentos pelo fato de que pareçam mais “modernos” ou de melhor qualidade, ou ainda mais fáceis. Como em qualquer outro procedimento de coleta e seleção de dados, a pesquisa documental requer clareza de critérios, buscando a maior transparência possível.

Para serem aceitos pela comunidade acadêmica como importantes e válidos, os achados de uma pesquisa precisam ter trilhado um caminho metodológico que se mostre não somente apropriado à análise do objeto ou do campo temático em questão, mas que, ao mesmo tempo, esteja fundamentado teórica e coerentemente com os objetivos da investigação proposta. Portanto, é mister que se discuta, demonstre e justifique não apenas o objeto, o problema, as hipóteses de pesquisa e seus objetivos, mas, igualmente, as vantagens e os limites do método adotado em cada caso, especialmente quando a abordagem é de cunho qualitativo, sujeitas a um maior grau de subjetividade e com um risco maior de interpretações equivocadas. Respeitado esse contexto, nosso objetivo aqui é justificar o emprego da pesquisa ou análise documental em nossa investigação.

Um excerto d’A Arqueologia do Saber, de Michael Foucault, é muito ilustrativo a respeito da concepção de documento, permitindo ultrapassar as fronteiras de seus usos como instrumento de resgate de uma memória pré-concebida. Segundo o autor, é possível dialogar com os documentos para reelaborar o conhecimento e reinterpretar a história:

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não interpretar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece

²⁰ Apesar de a plataforma do Simec só ser acessível com senha, o Nepe/Ufes disponibiliza as informações para qualquer pesquisador que os solicitar.

séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, formas de permanência, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa (FOUCAULT, 2008, pp. 7-8).

Outros autores (CELLARD, 2008; MAY, 2004) ressaltam, sobre o uso dos documentos como procedimento de coleta e seleção de dados para a pesquisa acadêmica, que o conceito do documento não pode ser limitado ao que está escrito. As diversas linguagens ou expressão das artes plásticas e da arquitetura, em geral, constituem fontes documentais primorosas, pois mais do que o “escrito”, para o pesquisador, todo e qualquer tipo de depoimento registrado funda documentação que pode ser aproveitada (CELLARD, 2008). May (2004) refere-se, para além disso, a uma vasta gama de possibilidades de registros escritos e não escritos.

May (2004) menciona que, diante de determinados problemas que restringem a pesquisa documental em variadas situações, é bastante frequente o uso desse procedimento metodológico combinado com outros. Gil, Licht & Oliva (2005) advertem para as imponderações do uso dos documentos com única fonte de dados, sugerindo adotá-lo em triangulação com outros procedimentos de coleta de dados para garantir maior credibilidade ao estudo. Todavia, mesmo lançando mão de uma única fonte ou de um único tipo de documento, é possível consolidar diversas perspectivas de análise de um objeto e múltiplas formas de investigação de um fato, desde que a pesquisa documental não seja, simplesmente, a reprodução dos documentos, sem o devido aprofundamento no que ele traduz.

Ventorim (2005) busca em Certeau (2002) uma forma de compreender a pesquisa documental como “reapropriação do texto do outro”.

Certeau (2002) forneceu pistas para compreender essa apropriação do texto, na verdade, “reapropriação no texto do outro”. Ele fala da rede de relações entre leitor e leitura que se caracteriza pela tensão e não pelo

reflexo imediato e direto, o que pressupõe que a leitura introduz uma arte que não é passividade. Assim, essa relação instaura um “tecido textual” sem proprietários individuais, mas torna-se coletivizada quando mobilizada pela e na rede de relações do campo, o que o torna “habitável”. [...] a formação do professor pesquisador, [feita texto a ser lido, portanto, “habitável”, convida] ao seu uso para que se possa captar os sentidos da diversidade da produção escrita e perceber, mais profundamente, como se inscrevem objetos, sujeitos, práticas pedagógicas, práticas de formação e conhecimento científico. Quando lidos, podem sugerir infinitas leituras e mudanças (VENTORIM, 2005, p. 27).

Cunha, Yokomizo & Bonacim (2010) apontam para cinco tipos de “miopias” que a análise documental pode produzir: a miopia do “contexto social”, do “conhecimento prévio”, do “conteúdo pré-estabelecido”, da “retórica” e da “fonte única de dados”. Nessa perspectiva de limitações da pesquisa documental, indicam a necessidade de se usar outras fontes para complementar a análise de documentos.

De qualquer forma, não é a natureza do documento que vai dar relevância ou não à pesquisa, mas a natureza do pesquisador. O documento é a fonte de informações, mas a pesquisa documental é a relação estabelecida entre as questões do pesquisador e o documento, entre a expectativa do pesquisador e a sua capacidade de dialogar com o objeto de análise produzindo conhecimento.

A pesquisa documental propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como tais fenômenos têm sido desenvolvidos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Não obstante, a pesquisa documental consiste numa ampla e intensa análise de distintos documentos que ainda não passaram por nenhuma forma de exame, ou que podem ser revisitados na intenção de auferir-lhes novas interpretações (RIPKA; SCHELLER & BONOTTO, 2015).

Utilizar documentos produzidos no Pnem como fontes de dados em nossa investigação nos possibilitou enxergar o processo formativo pelos olhos dos seus diversos sujeitos participantes, inclusive o desta pesquisadora e daqueles que participaram de forma indireta, representados pelos seus gestores, o MEC e a Sedu.

1.5.2 Monitoramento e avaliação do Pnem no Espírito Santo

Como ocorreu em outros estados federativos, o Espírito Santo, por meio da Universidade Federal do Espírito Santo, além de utilizar a plataforma do Simec no monitoramento e na avaliação das ações do Pnem, também construiu suas próprias ferramentas de sistematização dos estudos nas escolas, a fim de registrar os dados fornecidos pelos professores aos Orientadores de Estudos e, posteriormente, aos Formadores Regionais e à equipe IES, de forma a produzir uma análise da formação durante o processo para, a qualquer momento, fazer intervenções ou mesmo avaliar a necessidade de se apresentar novas proposições para a formação.

Na plataforma do SisMédio²¹, buscamos coletar os dados da base que tratam o aspecto da avaliação sistemática, principalmente, em relação à frequência e à participação dos Cursistas. Essa avaliação tinha o intuito de subsidiar o pagamento das bolsas aos participantes. Ademais, a plataforma traz dados relevantes e minuciosos sobre o perfil dos professores e pedagogos nas diversas funções do PNEM, bem como a “nota” dada pelos participantes ao conteúdo dos cadernos, no que se refere à distribuição do tempo para o estudo, ao volume de informações apresentadas, à aplicabilidade e relevância do conteúdo para a sua prática profissional, entre outros.

Para capturar o olhar dos professores e pedagogos sobre a formação e como ela se caracterizou em no Espírito Santo, fizemos uso: a) dos relatórios mensais preenchidos pelos Formadores Regionais, que compilam as informações fornecidas pelos Orientadores de Estudo sobre o desenvolvimento da formação nas escolas; b) de questões selecionadas no questionário Survey aplicado aos participantes do Pnem (Cursistas, Orientadores de Estudos e Formadores Regionais) que trazem a perspectiva da avaliação da formação e; c) de dados da base do SisMédio (plataforma do MEC) que tratam o aspecto da avaliação.

²¹ O SisMédio é um módulo que faz parte do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), ferramenta tecnológica desenvolvida pelo MEC para acompanhar e monitorar as ações de formação continuada do Pnem, dando maior agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento dessas ações.

Para a postagem dos relatórios mensais e para a elaboração do questionário *Survey*, foram criadas duas ferramentas associadas ao *e-mail* do Nepe, a saber: o *Google Drive* e *Google Forms*.

Cada um desses documentos e/ou ferramentas colaborou para monitorar e avaliar o desenvolvimento do Programa na escola, numa escala de tempo que perpassou semanas, meses e, por fim, toda a trajetória formativa.

Nos relatórios mensais preenchidos pelos Formadores Regionais, que compilam as informações fornecidas pelos Orientadores de Estudo sobre o desenvolvimento da formação nas escolas, procuramos observar desde o número de entrada e saída de cursistas nos grupos de estudo até as condições estruturais oferecidas pelas escolas para a formação, os problemas (e possíveis soluções) encontrados por cada grupo de estudos no decorrer do processo, quais foram as maneiras de fazer, como se deram as práticas da formação centrada na escola e as apropriações sobre essa perspectiva de formação.

No questionário do tipo *Survey* aplicado aos cursistas, orientadores de estudos e formadores regionais do Pnem, analisamos informações sobre identidades profissionais e aspectos da formação de cada sujeito participante; sobre a perspectiva da avaliação da formação do Pnem sobre o conteúdo, a metodologia, as articulações, os objetivos, a carga horária, a participação. Suas questões possibilitaram a cada participante avaliar potencialidades e fragilidades na formação do Pnem sem a intermediação do outro, o que nos possibilitou investigar suas apropriações sobre a formação. A liberdade do *Survey* permite o apontamento de detalhes sobre o processo que alimentarão ainda muitas outras pesquisas.

De acordo com Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola (2000),

A pesquisa *Survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário (Tanur *apud* Pinsonneault & Kraemer, 1993). [...]. Como principais características do método de pesquisa *Survey* podem ser citadas: o interesse é produzir descrições quantitativas de uma população; e faz uso de um instrumento predefinido (FREITAS, OLIVEIRA, SACCOL & MOSCAROLA, 2000, p. 2-3).

Apesar de o questionário *Survey* ter como uma das principais características o interesse na produção de dados quantitativos de uma população, é possível, pelo número de respostas positivas ou negativas a uma dada questão, avaliar qualitativamente determinados aspectos. Como o questionário aplicado aos participantes da formação do Pnem traz questões de avaliação de diversos pontos da formação, pode-se medir a qualidade desses pontos pela quantidade de respostas positivas/ negativas. Nóvoa (2002) advertia que

[...] os debates sobre a escola ignoram frequentemente o tema do conhecimento. É verdade que, hoje, ele se encontra disponível numa diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica (NÓVOA, 2002, p. 17).

Para Nóvoa (1988), as narrativas de formação são estratégias que permitem que o indivíduo se torne protagonista de sua própria formação quando se utiliza da “[...] apropriação retrospectiva e refletida [...]” (NÓVOA, 1988) dos processos que foram, de fato, formadores em sua vida.

Incitar os professores com perguntas como as formuladas por Nóvoa (2000) sobre como e por que se tornaram os professores que são e de que maneira sua atuação pedagógica sofre influência de suas características pessoais e de seu percurso profissional é uma das finalidades das narrativas de formação usadas como recurso de formação no desenvolvimento e na avaliação do processo²².

Para reconstruir a imagem que têm de si mesmos, os professores vão desvelando os mais diversos significados que vêm conferindo, ao longo do tempo, aos acontecimentos por eles vivenciados e que são tão importantes para compreender a forma como cada um ensina.

Logo, não sendo possível dissociar a profissionalidade da pessoalidade, explica-se a profusão de diferentes abordagens e estratégias de ensino em que são refletidas “histórias de vida” que detêm uma multiplicidade de olhares, compreensões e interesses, tornando difícil sua categorização (NÓVOA, 2000).

²² A produção dos registros da experiência de formação foi uma constante como forma de avaliação do processo e foi desenvolvida pelos diálogos nos diferentes encontros de formação, por pesquisas acadêmicas e pela produção de um livro com a representação de todas as categorias de participantes do Pnem, esse proposto especificamente no terceiro Encontro com Formadores Regionais, em 09/12/2014, no qual ministraram palestras sobre a temática “Narrativas de professores” o Prof. Dr. Wagner dos Santos e a Prof.^a Dr.^a Valdete Côco - Ufes).

1.5.3 O itinerário da seleção dos dados

Posta a razão que nos levou a escolher os documentos produzidos no Pnem como fonte dos dados para este trabalho, convém demonstrar o itinerário escolhido para selecionar e analisar os dados para esta pesquisa.

Para selecionar os dados, baseamos nossa coleta nos critérios sugeridos por John Scott (May apud PEREIRA, 2012), para medir a qualidade das evidências disponíveis em fontes documentais. São eles: a) autenticidade; b) credibilidade; c) representatividade e; d) significado. O autor sugere avaliar se o documento é genuíno, se contém erros óbvios ou inconsistências; se há diferentes versões do mesmo documento; se contém inconsistências internas em termos de estilo, conteúdo, caligrafia; a origem do documento; se ocorrem inconsistências em relação a outros documentos semelhantes; se é conciso demais para representar um grupo de documentos; se é evidência não distorcida; se serve aos interesses do pesquisador e aos objetivos da pesquisa; a clareza do documento para a análise.

Para idealizarmos essa etapa de coleta de dados, consideramos três questões: o que coletar; onde coletar e; como coletar? Para respondê-las, colocamo-nos diante dos objetivos desta pesquisa a fim de definirmos que dados seriam úteis para atendê-los. Determinados pelas variáveis e pelos indicadores, chamamos esses dados de pertinentes. Diante da vastidão de material, recortamos uma amostra representativa quantitativamente e, ao mesmo tempo, qualitativamente ilustrativa, para compreender o campo das análises empíricas em um espaço geográfico e temporal representativo do todo, considerando o número de escolas, de participantes e as categorias de participantes.

Em relação ao modo de coletar os dados, buscamos instrumentos capazes de fornecer informações adequadas e necessárias para atender aos nossos objetivos: o relatório mensal produzido pelos formadores regionais; o questionário *Survey*, respondido pelos sujeitos participantes da formação do Pnem (Cursistas, Orientadores de Estudos e Formadores Regionais), que trouxe a perspectiva da avaliação da formação e a base de dados do SisMédio.

Do questionário *Survey*, foram utilizados dados referentes a questões que pudessem traduzir os usos e as apropriações dos participantes do Pnem sobre identidades profissionais e aspectos da formação dos sujeitos participantes; a perspectiva da avaliação sobre o conteúdo, a metodologia, as articulações, os objetivos, a carga horária, a participação, e outros, pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Nossa amostragem constituiu-se dos relatórios mensais produzidos pelos Formadores Regionais, distribuídos pelos 78 municípios, de acordo com a proximidade das cidades. Buscamos no *Google Drive* de arquivos do Pnem todos os relatórios mensais dos Formadores Regionais, constatando que apenas 22 dos 30 Formadores Regionais cumpriram a tarefa de postar seus relatórios no drive e não o fizeram de forma sistemática: alguns postaram apenas 3 ou 4, enquanto outros postaram até 8 relatórios. Visto isso, decidimos analisar todos os relatórios mensais (RM), num total de 87, postados no drive e que atenderam ao proposto nesta pesquisa, contemplando as 11 Superintendências Regionais de Educação (SRE).

Da base de dados do SisMédio, utilizamos os dados absolutos, pois as avaliações na plataforma eram obrigatórias para o recebimento das bolsas e os dados foram compilados pelo próprio MEC, na perspectiva da integralidade da formação.

O modelo de pesquisa documental permitiu produzir uma discussão que articula os três documentos e coteja o conhecimento produzido dentro das escolas, pelos atores responsáveis pela sua mediação, numa ação reflexiva das práticas de ensino e de compartilhamento das experiências descritas em narrativas pelos profissionais da educação aos seus pares: professores e pedagogos.

Portanto, para a análise dos dados que propomos, faz-se necessária a articulação entre as informações dispostas nas três fontes de coleta. É o seu cotejamento que nos possibilitará acatar ou refutar os resultados.

E foi por isso que, antevendo a riqueza dos registros dos bancos de dados do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Espírito Santo, fizemos a escolha pela pesquisa documental exploratória: para tornar pública e audível a voz dos profissionais da educação, professores e pedagogos, do ensino médio da rede pública de ensino.

2 O PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS

Neste capítulo, procuramos perceber como a formação continuada de professores é compreendida em sua relação com a política de formação e valorização dos profissionais da educação e de que maneiras o Pnem aponta uma nova perspectiva de educação das juventudes²³ brasileiras.

Para alcançar nossos objetivos, organizamos este capítulo em sessões, nas quais buscamos analisar a compreensão que o Governo estadual capixaba tem sobre a formação continuada de professores em sua relação com a política de formação e valorização dos profissionais da educação; apresentamos a constituição do Pnem e, de forma articulada, seus documentos legais, suas estruturas organizacional e operacional no Espírito Santo.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Para iniciarmos esta sessão, intentamos perceber como a formação continuada de professores é compreendida em sua relação com a política de formação e valorização dos profissionais da educação. Para isso, assumimos, inicialmente, o que nos dizem autores como Antônio Nóvoa (2017) e Helena Costa Lopes de Freitas (2007) como parâmetros para analisar a compreensão que o Governo estadual capixaba tem sobre essa questão.

²³ Usamos o conceito de “juventudes” aventado pela sociologia da juventude que, “em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, apud PAIS, 1997). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2017.

Adotemos, inicialmente, o pensamento de Nóvoa (2017) quando disserta sobre o fato de o campo da formação de professores, nos últimos 50 anos, vir dando origem a uma relevante produção científica e ampliando sua influência. Tomando Zeichner (2010) por referência, o autor também adverte sobre a percepção, desde o início deste século, de “[...] um sentimento de insatisfação, acentuado por **políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação**” (NÓVOA, 2017, p. 1109 – grifo nosso).

Para afirmarmos que o processo de “desprofissionalização docente” não ocorre apenas no estado capixaba, continuamos seguindo o que nos diz Nóvoa. O autor desvela um movimento de difusão de uma imagem negativa das formações oferecidas pelas faculdades de educação, dando ao trabalho docente uma perspectiva técnica, aplicada e prática, “[...] esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (NÓVOA, 2017, p. 1110).

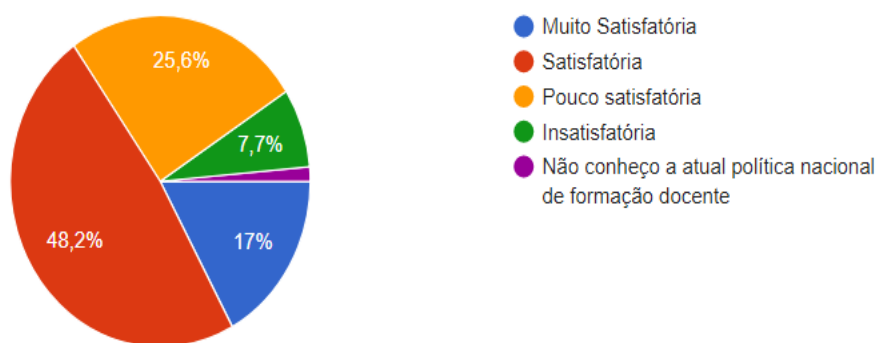
Dito isso, assumimos com o autor que a desprofissionalização docente e o desprestígio da profissão aparecem nos baixos salários da categoria, nas difíceis condições encontradas nas escolas, na pesada carga de trabalho desses profissionais (intensificada ainda mais pelos processos burocráticos e de controle do Estado), no discurso da eficiência avaliada nos índices de resultados dos alunos, associando a este, inclusive, a remuneração ou o pagamento de “bônus desempenho”, desconsiderando importantes dimensões da profissionalidade, como a formação inicial e a formação continuada.

Considerando, pois, os baixos salários da categoria, as condições de trabalho docente e a política meritocrática de valorização docente que se encaixa nos aspectos descritos, entendemos que o Governo do Espírito Santo assume vieses que vão de encontro a uma política de Estado na constituição da política estadual de formação e valorização dos profissionais da educação, muito embora 65,2% dos 4.949 professores participantes do Pnem/ES que responderam ao questionário *Survey* aplicado sob coordenação do Nepe tenham se mostrado muito satisfeitos/satisfeitos com a atual política estadual de formação docente, contra apenas 33,3% que a consideram pouco satisfatória ou insatisfatória, conforme demonstrado no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Satisfação dos participantes do Pnem no Espírito Santo em relação à política estadual de formação docente.

NA SUA OPINIÃO A ATUAL POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE É

4.949 respostas



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES. Arquivo do Nepe/Ufes (2015). Acesso em: 24 jul. 2018.

Se o questionário *Survey* é fonte autêntica, crível e representativa, resta-nos discutir o significado da evidência. Quando aspectos como salário, condições de trabalho e carga horária apontam para a desvalorização e o desprestígio da profissão e a maioria dos professores se diz satisfeita com a atual política estadual de formação docente, é preciso problematizar o que querem os professores ou se há algo dito nas entrelinhas dessa contradição.

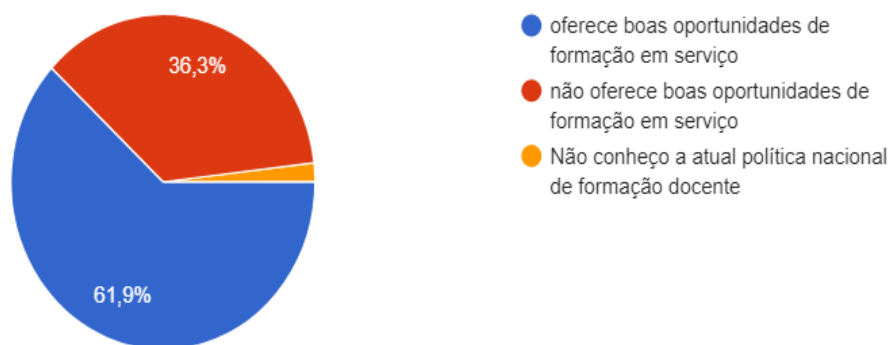
Cogitamos aqui a possibilidade de uma “tática certauniana” visando à garantia de continuidade da ação específica de formação do Pnem (se o Pnem é parte da atual política de formação docente, posicionar-se insatisfeito em relação à política pode provocar a interrupção do Programa?) e, posteriormente, de implementação de ações formativas semelhantes.

Em relação à oferta de formação em serviço pela política estadual de formação docente, 61,2% diz que o Estado oferece boas oportunidades (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Opinião dos participantes do Pnem no Espírito Santo sobre as oportunidades de formação em serviço oferecidas pela política estadual de formação docente.

NA SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

4.949 respostas



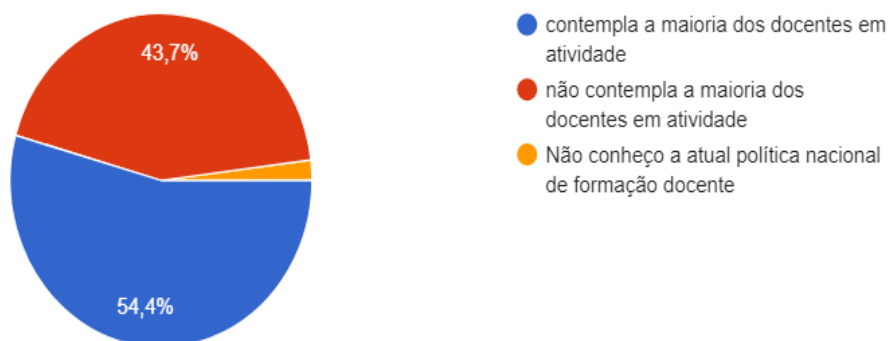
Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES. Arquivo do Nepe/Ufes (2015). Acesso em: 24 jul. 2018.

Assim como a maioria dos respondentes consideram que a política estadual de formação docente no Espírito Santo é satisfatória e oferece boas oportunidades de formação em serviço, 54,4% dos professores consideram que a maioria dos docentes em atividade são contemplados por ela (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Opinião dos participantes do Pnem no Espírito Santo sobre a política estadual de formação docente em relação à contemplação dos docentes em atividade.

NA SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

4.949 respostas



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES. Arquivo do Nepe/Ufes (2015). Acesso em: 24 jul. 2018.

As considerações de Freitas (2007), recorrendo a Carta de Manágua²⁴, nos provocam a reflexão sobre o que constitui uma política de formação e valorização dos profissionais da educação quando afirma que

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. [...] não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados (FREITAS, 2007, p. 1204).

Coadunamos com a autora especialmente quando ela coloca que uma política de formação e valorização de professores se constitui na “[...] articulação entre formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica a orientá-la [...]” (FREITAS, 2007, p. 1204). E é nessa perspectiva que buscamos trazer a formação do Pnem para nossa análise.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO PNEM COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Esta sessão tem o objetivo de descrever a constituição do Pnem no Espírito Santo pela via das políticas públicas e, de forma articulada, seus documentos legais, suas estruturas organizacional e operacional.

De acordo com a página eletrônica do Pnem (site do MEC)²⁵, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que define desde suas diretrizes gerais até a forma, as condições e os critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação,

[...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito (BRASIL, s/d).

²⁴ INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO. Carta de Manágua, 2007.

²⁵ http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5

Entre as ações estratégicas articuladas no primeiro momento de celebração do Pacto estão o “redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI²⁶ e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio” (BRASIL, s/d), iniciada no primeiro semestre de 2014. Em relação à primeira ação estratégica, em conformidade com o referido site, o

[...] ProEMI é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. Neste sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE no 2, de 30 de janeiro de 2012) (BRASIL, s/d).

Dessa forma, o MEC orienta às escolas que aderiram ao ProEMI que, em conformidade com as Dcnem (2012), elaborem um Projeto de Redesenho Curricular (PRC), cuja perspectiva de integração curricular articule “[...] as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia” (BRASIL, s/d).

O Pnem, portanto, se consideramos que os Cadernos de Formação trazem essas mesmas dimensões como “eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas”, viria atender a necessidade de formação dos professores para organizarem esse redesenho curricular nas escolas de ensino médio.

²⁶ O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9/10/2009, para a implementação de ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Atualmente o Programa está alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à proposta do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16/02/2017) e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25/10/2016. O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual, buscando promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que contemplem a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. As ações propostas contemplam as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC): I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - Protagonismo Juvenil. Tais ações são incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola e, também, a diversidade de práticas pedagógicas de modo a qualificarem, de fato, os currículos das escolas de ensino médio. A adesão ao ProEMI é feita pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de ensino médio para participarem do Programa, recebendo apoio técnico e financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para elaboração e desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC), alinhadas aos projetos político-pedagógicos das escolas, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme preconizam as Dcnem (2012). Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>>. Acesso em 13/02/2018.

A segunda ação estratégica pactuada, portanto, foi a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que visa

[...] promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, s/d).

Entretanto, na mesma página do *site* do Pnem (MEC), essa valorização docente vem associada a “[...] um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que explicitam alguns desafios a serem considerados no ensino médio”, para o cumprimento de leis e de metas do PNE (2014 – 2024), dentre os quais: a) a universalização do atendimento a adolescentes dos 15 aos 17 anos, até 2016 – conforme preconiza a Emenda Constitucional 59/2009 e as mudanças da LDB –, e o ajuste idade/ano escolar²⁷; b) a ampliação da jornada escolar para o ensino médio integral²⁸; c) o redesenho curricular nacional²⁹, na perspectiva da integração curricular; d) a formação dos professores e dos demais profissionais da escola³⁰; e) o suprimento da falta de professores nas disciplinas de matemática, física, química e língua inglesa, em regiões específicas³¹; f) a ampliação e o estímulo

²⁷ Essa meta do PNE (2014-2024) foi assimilada pelo estado do Espírito Santo com a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação, bem como como lançamento do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), “com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental, desenvolvida a partir do estabelecimento de um regime de colaboração entre o estado e as redes municipais de ensino”. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br>>. Acesso em 13/02/2018.

²⁸ O Governo capixaba (2015-2018), buscando o cumprimento da meta de ampliação da jornada escolar para o ensino médio integral, lançou o Programa Escola Viva, que hoje conta com 32 escolas com 27.725 vagas distribuídas no ensino fundamental anos finais e no ensino médio. Disponível em: <<http://escolaviva.es.gov.br>>. Acesso em 13/02/2018.

²⁹ Para tentar alcançar o cumprimento dessa meta, a Sedu/ES aderiu ao ProEMI.

³⁰ De acordo com as informações disponíveis no site da Sedu/ES, o Centro de Formação de Professores (Cefope) tem realizado diversas formações tanto para professores quanto para outros profissionais da educação. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/formacoes-realizadas>>. Acesso em 13/02/2018.

³¹ A resposta da Sedu/ES para essa meta foi a abertura de Concursos Públicos para o Magistério Estadual, ainda que com vagas muito aquém do necessário para suprir a demanda: em 2015, com 1.178 vagas para 76 municípios capixabas e estão distribuídas por disciplina: Arte (41 vagas), Biologia/Ciências (72 vagas), Educação Física (30 vagas), Filosofia (14 vagas), Física (73 vagas), Geografia (87 vagas), História (39 vagas), Língua Inglesa (67 vagas), Língua Portuguesa (218 vagas), Matemática (455 vagas), Química (59 vagas), Sociologia (23 vagas); em 2018, com 1.025 vagas para os 78 municípios capixabas e distribuídas por cargo/disciplina: Pedagogo (87 vagas), Arte (58 vagas), Biologia/Ciências (108 vagas), Educação Física (73 vagas), Espanhol (01 vaga), Filosofia (03 vagas), Física (67 vagas), Geografia (117 vagas), História (58 vagas), Língua Inglesa (10 vagas), Língua Portuguesa (170 vagas), Matemática (227 vagas), Química (44 vagas), Sociologia (02 vagas). Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br>>. Acesso em 13/02/2018.

ao atendimento diurno para o ensino médio³²; g) a ampliação e a adequação da rede física escolar bem como da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio³³ e; h) a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Na perspectiva de uma política de Estado, o desenho do Pnem buscava refletir

[...] as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (Consed), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio (BRASIL, s/d).

Nesse sentido, e ainda de acordo com o *site* do MEC, com a pactuação dessas ações em busca da melhoria da qualidade da educação brasileira e da implantação das Dcnem (2012), buscava-se mostrar “[...] o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos [...]”, constituindo uma rede de ações articuladas entre “[...] MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações [...]” que deveriam “[...] constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro [...]”³⁴ (BRASIL, s/d).

Dentre os principais documentos (listados na página eletrônica do MEC) que fomentaram as discussões sobre a necessidade de fortalecimento dessa etapa da educação básica e resultaram na instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento

³² A tentativa de cumprir a meta de ampliação e de estímulo ao atendimento diurno para o ensino médio foi traduzida pelo Governo capixaba (2015-2018) com o quase total fechamento de turmas de ensino médio regular no noturno para a abertura de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade semipresencial.

³³ Em relação à meta que diz respeito à educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio, a Sedu/ES conta com uma oferta de 193 cursos técnicos. A Sedu iniciou a oferta de Educação Profissional em 2005 e hoje ela está organizada por meio de 04 (quatro) diferentes estratégias: Cursos técnicos nas diversas escolas estaduais de Ensino Médio funcionando na modalidade subsequente; Ensino Médio Integrado à educação Profissional, em que o aluno cursa o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em escolas estaduais, com duração de quatro anos, em horário parcial ou com duração de três anos, em horário integral, elevando a sua escolaridade; Bolsa SEDU: programa que prevê compra de bolsa de estudo para alunos da rede pública em cursos técnicos, principalmente da área de indústria, de escolas privadas credenciadas; e, Pronatec/Mediotec: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec, hoje chamado de Mediotec), que oferta cursos técnicos em escolas da rede estadual, na modalidade subsequente/concomitante. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educacao%20Profissional/CursosTecnicos_Sedu.pdf>. Acesso em 13/02/2018.

³⁴ Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5>. Acesso em 27/08/2017.

do Ensino Médio, estão a LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada; a Resolução FNDE CD nº 63, de 16 de novembro de 2011, que autoriza a destinação de recursos financeiros, em 2012, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e; a Resolução MEC/FNDE/CD nº 51, de 11 de dezembro de 2013, que estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pnem.

No âmbito estadual, outros documentos promoveram a implementação das ações do Pacto e foram esses documentos que, sobretudo, serviram de base para o desenho da formação no formato em que ela aconteceu no estado do Espírito Santo, considerando-se, todavia, aspectos regionais, culturais, políticos e de administração pública nessa formatação.

O primeiro documento foi a Portaria nº 017-R, de 17 de fevereiro de 2014, que instituiu, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), o Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio, trazendo como objetivo, além daqueles já postos pela Portaria Ministerial, melhorar os resultados dos estudantes do ensino médio nas avaliações internas e externas.

A Portaria 017-R/2014, seguindo a orientação dada pelo MEC na Portaria Ministerial nº 1.140/2013, constitui o Pnem como um programa de formação continuada, no tempo do trabalho docente, para professores e pedagogos do ensino médio da rede estadual de educação, com as seguintes categorias de participação:

[...]

I – Formadores Regionais – servidores efetivos da rede pública estadual, responsáveis por coordenar as ações do Programa na região sob sua responsabilidade de atuação;

II – Orientadores de Estudo – servidores da rede pública estadual, responsáveis por coordenar os grupos de estudo formados em suas respectivas unidades de ensino; e

III – Cursistas – professores e pedagogos do ensino médio da rede estadual de educação, membros dos grupos de estudo formados em suas respectivas unidades de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Essa portaria estabeleceu critérios para a seleção de Formadores Regionais, cujas vagas foram destinadas a servidores efetivos da rede pública de ensino estadual, e somente no caso de não serem preenchidas todas as vagas por esses servidores, o documento previa a seleção de professores de Instituições de Ensino Superior (IES) ou alunos de pós-graduação para a função. A seleção dos Orientadores de Estudos e a inscrição de professores e pedagogos como Cursistas foram feitas em edital publicado posteriormente.

Infere-se que a destinação das vagas de Formador Regional para servidores efetivos da rede pública de ensino estadual deveu-se à necessidade de haver estreitamento nas relações entre esses formadores e os Orientadores de Estudos, já que seria deles, sob a coordenação da equipe da Universidade, a função de estender a formação ministrada pelos Formadores das IES, num estímulo para que ele assumisse o papel de sujeito na sua formação e na formação de seus pares. Tal estratégia pressupõe que os professores devem compartilhar suas experiências de modo a aperfeiçoá-las, num movimento de aprender contínua e coletivamente, com a reflexão crítica da prática, suscitada por Freire (1996).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática (p. 22).

Freire (1996, p. 12) afirma que “[...] não há docência sem discência” ao considerar que os saberes necessários à prática docente estão não só na reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, mas também na responsabilidade sobre a construção do sujeito que o educador ajuda a formar. O autor resume essa relação dizendo que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” e “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Do mesmo modo, com o pensamento de Nóvoa, entendemos que

[...] é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes. (NÓVOA, 2008, p. 231.)

Neste sentido, o professor da escola básica, como ator principal de sua própria formação e da formação de seus pares, por meio da “[...] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995), transformando a escola num espaço privilegiado de formação contínua e de pesquisa da profissionalidade docente.

Apesar disso, não podemos esquecer que uma política está sempre ligada a um tipo de poder e, por isso, também é possível pensar a destinação das vagas de Formadores Regionais para servidores efetivos da rede pública de ensino estadual como um espaço de poder ocupado pela Secretaria de Educação, de forma a garantir, em parte, o controle da formação nos espaços da escola.

Em relação ao material a ser utilizado na formação, a Portaria já preconizava que ele seria “fornecido digitalmente pelo MEC a todos formadores regionais, orientadores de estudo e cursistas” e que a Coordenação Estadual, representada inicialmente pela Prof.^a Eliza Bartolozzi Ferreira e, posteriormente, pela Prof.^a Silvana Ventrone, e pelos coordenadores adjuntos, Prof. Wagner dos Santos e Prof.^a Rosimeire dos Santos Brito, todos professores da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), poderiam decidir pela utilização de material complementar.

Ainda de acordo com a Portaria nº 017-R/2014, artigo 5º, a formação do Pnem se

desenvolveu na modalidade presencial, com carga horária anual de 96 horas para os Formadores Regionais e Orientadores de Estudos. Para os Cursistas, a carga horária de 200 horas incluía atividades coletivas e individuais coordenadas pelos Orientadores de Estudos, desenvolvidas integralmente no tempo do trabalho docente, no período designado para planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional que, de acordo com a Lei nº 9.770/2011, corresponde a 1/3 (um terço) da carga horária semanal dos professores cumpridas na escola.

Aqui cabe destacar um ponto que favoreceu a formação no tempo do trabalho docente dos profissionais da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo: no formato assumido pela rede pública de ensino estadual, a carga horária entendida como hora-atividade, comumente chamada de horário de planejamento, tem grande parte garantida em momentos coletivos, pois há, na estrutura das escolas públicas da rede estadual, um dia reservado ao planejamento de cada área do conhecimento, a saber: terças-feiras para as áreas da Matemática e das Ciências da Natureza, quartas-feiras para a área das Ciências Humanas e quintas-feiras para a área de Linguagens.

Entretanto, situações como cargas horárias quebradas, divididas em turnos ou escolas diferentes, especialmente no caso dos professores DTs, dificuldades para organizar o horário escolar com o dia de planejamento reservado a cada área, ou a estrutura física inadequada das escolas, entre outras, fizeram com que o modelo de estudo por áreas no tempo do planejamento dos professores não se materializasse, de fato, em algumas escolas.

Esse desenho de planejamento³⁵ aproxima-se do que Nóvoa (2002) chama de “sociedade de redes e de fluxos”, que torna possível integrar as especificidades dentro das chamadas áreas do conhecimento:

³⁵ O planejamento coletivo por área de conhecimento foi instituído pela Sedu-ES pela Portaria 130-R, de 18/12/2012 (DIO/ES de 19/12/12). A orientação às escolas deu-se por um documento interno intitulado “Orientações para implementação da nova carga horária para professores da rede estadual a partir da Lei Federal Nº 11.738/2008 e Lei Estadual Nº 444/2011 - Ano Letivo 2012”. O que consta no título desse documento como Lei Estadual Nº 444/2011 é o Projeto de Lei que originou a Lei Estadual Nº 9.770, publicada no DIO/ES em 26/12/2011. O planejamento, antes de 2012, era individual e distribuído em dias alternados da semana.

[...] A afirmação da originalidade e da individualidade é um dos traços marcantes da cultura contemporânea. No campo educativo, todas as experiências e iniciativas reivindicam um carácter único e é este facto que as torna possíveis e lhes dá sentido. Mas um simples relance pelo mundo permite compreender que são as mesmas propostas e discursos que circulam de um “local” para outro “local”. A especificidade só é viável quando se integra em maneiras de pensar que se impuseram na nova “sociedade de redes e de fluxos” (NÓVOA, 2002, p. 15 – grifos do autor).

Dessa forma, os encontros para os estudos na escola poderiam/deveriam ocorrer nos planeamentos coletivos das áreas, favorecendo a interação entre os pares e suscitando ações interdisciplinares. Este formato, considerando a proposta interdisciplinar da formação, apresentou-se como um agente facilitador no desenvolvimento da formação, pois permitiu integrar as disciplinas na perspectiva das áreas de conhecimento.

O artigo 6º da Portaria nº 017-R trouxe orientação para as escolas em relação à organização dos grupos de estudos. Em cada unidade de ensino, os professores e pedagogos inscritos como Cursistas no Pnem deveriam ser organizados em grupos de, no máximo, trinta componentes, para desenvolver suas atividades de formação nas respectivas escolas, sob a coordenação de um Orientador de Estudo. Em caso de Cursistas que trabalhavam em mais de uma escola, a formação deveria ocorrer, preferencialmente, naquela em que ele dispunha de maior carga horária de trabalho ou em conformidade com a sua disponibilidade.

Com relação à gestão, ao controle e à mobilização social do Pnem, o artigo 8º da Portaria dispunha que o MEC deveria definir e disponibilizar um sistema de monitoramento – o que foi feito por meio do SisMédio, plataforma integrada ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), do próprio Ministério; na qual foram feitas as inscrições, as avaliações dos participantes para o pagamento das bolsas e da formação, de modo geral.

Estava prevista a constituição de um arranjo institucional para gestão da formação, a Coordenação Estadual – que não chegou a ser instituída –, que seria responsável pela mobilização e proposição de soluções para temas estratégicos, com representantes da Sedu, da Ufes e de outras entidades que a Coordenação julgasse conveniente. Da mesma forma, havia a indicação de formação de uma Coordenação da Formação – constituída, de fato –, que ficaria a cargo da Ufes e dos articuladores da Sedu, responsáveis pela gestão, supervisão e monitoramento da formação no

âmbito da rede estadual de educação e pelo apoio à realização das ações de formação continuada nas escolas.

A Ufes, segundo o artigo 9º da Portaria em questão, ficou incumbida de realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação, selecionar os formadores responsáveis por ministrar o curso aos Formadores Regionais – os Formadores IES – bem como de assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da supracitada formação.

Sob responsabilidade da Universidade também ficaram a certificação, juntamente com a Sedu, da equipe formadora e gestora da IES, dos Formadores Regionais, Orientadores de Estudos e Cursistas (professores e pedagogos do ensino médio) que tivessem concluído o curso; e de apresentar, ao MEC e à Sedu, relatórios parciais e finais sobre a execução da formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados pelo MEC.

Os articuladores da Sedu com a Ufes, citados no artigo 8º dessa portaria – e dentre os quais se encontrava esta pesquisadora –, os chamados supervisores da formação, seriam três servidores, designados pelo Secretário de Estado da Educação (Sedu), respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, a saber, ter Licenciatura ou Complementação Pedagógica; ser professor ou pedagogo efetivo da rede pública estadual; possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado; e ter disponibilidade de 20 horas semanais para dedicar-se à função, podendo ser cedido pela Sedu.

Para pensar sobre a relevância da rede de formação que se construiu com o Pnem, recorremos a Nóvoa (2017, p. 1114)), que nos apresenta “[...] um novo lugar institucional para a formação de professores”.

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Portanto, não desconsiderando a importância do protagonismo do professor na sua formação e na de seus pares pelo compartilhamento de experiências e reflexão da prática, aponta-se aqui o importante papel da Universidade como parceira na formação de professores. Esse “lugar híbrido” constitui num profícuo espaço de construção da profissão docente. Nóvoa (2017, p.1115) vai ainda mais longe ao afirmar que “[...] trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”.

O Pnem fez esse movimento na proposta de formação em rede. Os Formadores Regionais fizeram os estudos dos Cadernos de Formação mediados pelos Formadores das Instituições de Ensino Superior (IES). Da mesma forma, a Ufes e o Ifes estiveram sempre presentes na orientação dos Formadores Regionais e dos Orientadores de Estudos, via Coordenadores e Supervisores do Pnem.

A Secretaria de Educação, ainda que represente um poder político na formação, também colabora na constituição desse espaço de formação ao articular a gestão pedagógica da rede pública de ensino com a prática pedagógica perpetrada nas escolas.

Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, **um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas**. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada (NÓVOA, 2017, p. 1115-1116 – grifo nosso).

Nóvoa (2017, p. 1115-1116) destaca entre as características desse novo lugar “[...] o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades”, cujo segredo “[...] está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Intentamos, aqui, mostrar como, institucionalmente, estava organizada a formação do Pnem no Espírito Santo e demonstrar, pelas nossas referências, o qual relevante é esta organização em rede quando o tema é a formação continuada de professores da educação básica.

A seguir, buscamos explicitar como se materializou a formação do Pnem no Espírito Santo.

2.3 A ESTRUTURA OPERACIONAL DA FORMAÇÃO DO PNEM NO ESPÍRITO SANTO

Para participar como Cursista na formação do Pnem no Espírito Santo, havia alguns critérios, dispostos já na Portaria Ministerial de instituição do Pacto, a serem contemplados pelos professores e pedagogos, a saber: a) constar no Censo Escolar de 2013 da rede estadual de ensino do Espírito Santo; b) possuir vínculo efetivo com a rede estadual de ensino ou ser contratado em regime de designação temporária (DT)³⁶; c) se professor, estar em efetivo exercício de regência de classe e; d) se pedagogo, estar em efetivo exercício da função, ambos em escolas da rede pública estadual, no ensino médio, durante o ano de 2014.

Enquanto o critério b) – possuir vínculo efetivo com a rede estadual de ensino ou ser contratado em regime de designação temporária³⁷ – marca um avanço na oferta de formação continuada no estado permitindo a inserção de professores e pedagogos contratados nesse regime no edital de inscrição de Cursistas e Orientadores de Estudo do programa de formação do Pnem (anteriormente, as formações costumavam contemplar apenas os profissionais efetivos), o critério a) – constar no Censo Escolar de 2013 da rede estadual de ensino do Espírito Santo – colocava impedimentos para essa inserção, pois muitos dos profissionais DT contratados em 2014, não constavam do Censo de 2013 em razão da fluutuabilidade das contratações.

³⁶ A Portaria Ministerial nº 1.140/2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e definiu suas diretrizes gerais, não fazia diferença entre professores efetivos e contratados em designação temporária. Os requisitos para participação no processo de formação eram apenas dois, a saber: 1) atuar como docente em sala de aula ou coordenador pedagógico no ensino médio em escola da rede estadual, em efetivo exercício em 2014 e; 2) constar no Censo Escolar de 2013 da respectiva rede a que estivesse vinculado.

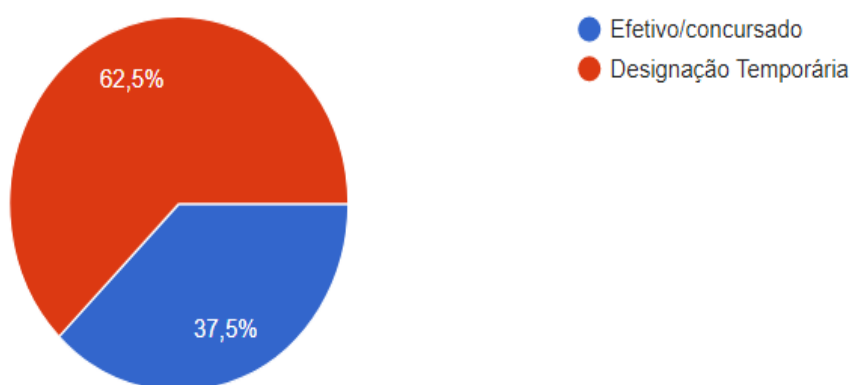
³⁷ Na rede pública estadual do Espírito Santo, à época da formação do Pnem, os contratados em regime de designação temporária eram 61,27% do número de profissionais (professores e pedagogos) atuantes na rede. **Fonte:** Sistema de Gestão da Sedu/ES, 2014.

Esse enorme percentual de profissionais contratados em regime de designação temporária³⁸ abrolhou já na apresentação feita pela Coordenação Estadual Capixaba no Seminário Nacional de Avaliação e Articulação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizado em Fortaleza, no Ceará, em 2015, como resultado de uma questão do *Survey* aplicado aos participantes da formação do Pnem no estado do Espírito Santo, respondido por 4.949 participantes, conforme mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Tipo de vínculo dos participantes do Pnem/ES com a rede pública estadual de ensino capixaba em 2014.

TIPO DE VÍNCULO DE TRABALHO COM ESSA ESCOLA

4.949 respostas



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES. Arquivo do Nepe/Ufes (2015). Acesso em: 24 jul. 2018.

Coube-nos aqui refletir sobre o que representam, em termos de política de valorização e formação de profissionais da educação, esses números e a

³⁸ Em consulta feita à Gerência de Recursos Humanos (GRH) da Sedu-ES, setor de contratação de temporários, fomos informados dos números de professores temporários contratados nos últimos 10 anos. O levantamento foi feito com base no mês de maio porque, segundo a gerente que atendeu à nossa solicitação, é nesse mês que as contratações estão num nível mais estável. A partir daí, ocorrem contratações e rescisões de forma mais esporádicas. Os números são: 05/2008: 12.833; 05/2009: 10.514; 05/2010: 11.485; 05/2011: 11.668; 05/2012: 14.967; 05/2013: 15.407; 05/2014: 14.767; 05/2015: 12.975; 05/2016: 11.120; 05/2017: 9.458; 05/2018: 9.500. A fonte desses dados foi o Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos do Espírito Santo – SIARHES. Nesse período, foram abertos pela Sedu, 05 editais de concurso para professor da rede, a saber (ano/vaga): 2008: 1419; 2010: 902; 2012: 2336; 2015: 1178; 2018: 1025. Em outras palavras, o número de vagas abertas é ínfimo, se considerarmos o número de DTs na rede. Observamos que o Governo atual (2015-2018) vem reduzindo, ano a ano, o número de DTs na rede, mas como o número de concursos e de vagas se mantiveram estável, inferimos que a redução ocorre em função do fechamento de turmas e da mudança da modalidade EJA para semipresencial. Acesso em: 25 jul. 2018.

participação dos profissionais contratados em regime de designação temporária (professores DTs) na formação do Pnem.

Dessa reflexão surgem, minimamente, três questões, a saber: 1) Considerando que, no Espírito Santo, o número de professores DTs que atuam na rede pública de ensino estadual é maior que o número de professores efetivos, é possível ver como política pública de valorização e formação de profissionais da educação uma formação que desconsidere esse contingente? 2) Esse número de professores DTs, por si só, já não se configura como ausência de uma política pública de valorização e formação de profissionais da educação? 3) Qual o investimento que o Estado (aqui considerados a União e o Governo Estadual) têm feito na formação de professores e na profissão docente?

Não nos parece possível pensar a formação de professores da rede pública sem o fito de melhoria da qualidade da educação pública. Logo, se a rede conta com um número maior de profissionais DTs do que efetivos, as políticas de formação continuada, que pressupõem a melhoria da qualidade da educação, precisam contemplar a todos. Antes do Pnem, no Espírito Santo, não era comum estender a formação oferecida pelos órgãos estaduais a esses profissionais, sob a alegação de que o investimento não se reverteria para a educação pública, pois, sem vínculo efetivo, os professores DTs não permanecem por muito tempo nas escolas da rede.

Tal argumento não leva em conta que a condição de grande parte dos professores temporários é, paradoxalmente, “permanente”. Que muitos permanecem temporários por grande parte de sua carreira (ou por toda ela), sem as condições oferecidas pela profissionalidade e, inclusive, em momentos específicos, sem a formação continuada garantida aos professores efetivos, o confirma a precarização da carreira e, por conseguinte, do trabalho docente no estado capixaba.

Durante a primeira etapa do Pnem, foi-nos possível perceber essa condição de perenidade da atividade do professor DT. Na virada do ano letivo de 2014 para o de 2015, todos os professores que perdessem o vínculo com a rede pública estadual, por determinação do MEC, deveriam ser desligados da formação. Iniciamos esse processo de desligamento dos profissionais a contragosto, mas antes que retirássemos o nome de muitos cursistas nessa condição, um novo processo de

contratação foi aberto e os vínculos se restabeleceram. Ainda assim, a contrariedade se manteve, pois não foi possível reintegrar ao sistema aqueles que foram desligados da formação.

Diante disso, entendemos que os professores DTs estão atuando na rede pública de ensino estadual desde sempre, renovando seus vínculos a cada ano letivo, mudando, quando muito, de uma escola para outra.

Portanto, no que tange à consideração dos profissionais contratados pela rede pública de ensino estadual em regime de designação temporária, consideramos que o Pnem se constituiu como uma política pública de valorização e formação de profissionais da educação.

Todavia, se considerarmos a abertura de concursos públicos de acesso à carreira do magistério público como ação precípua dessa política, não podemos configurar sua ausência, visto que, de 2008 a 2018, foram abertos 5 concursos no Espírito Santo. Entretanto, é possível apreender um descuido, uma negligência do Estado, ao não abrir, nesses concursos, vagas suficientes para suprir a redução do número de efetivos que ocorre a cada ano. No total, foram abertas 6860 vagas nesses 10 anos, o que não daria para cobrir o número de contratações temporárias em nenhum dos anos analisados (ver Nota de Rodapé nº 31).

Para responder a questão sobre o investimento na formação de professores e na profissão docente, buscamos a Lei Complementar nº 428, de 17 de dezembro de 2007 (D.O. de 18/12/2007) que instituiu, no governo de Paulo Hartung (2007-2010), “[...] a modalidade de remuneração por subsídio para a carreira de magistério estadual” em substituição ao plano de carreira então existente, ficando “[...] vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio e verba de representação ou outra espécie remuneratória”. O salário da categoria foi elevado e estabelecida uma tabela de reajustes dos vencimentos até 2010.

Em resumo, nesse Governo, o Espírito Santo aumentou o salário para cumprir a Lei do Piso, mas retirou as vantagens do plano de carreira do magistério público, diminuindo o interesse pela profissão docente.

A gestão seguinte (2011-2014), do governador Renato Casagrande, também não contribuiu muito para a valorização salarial do professor da rede pública de ensino estadual atuante na educação básica. O receio dos professores em relação a não ter uma tabela de vencimentos para além de 2010 se tornou realidade e não pagamento do reajuste salarial relativo à correção das perdas inflacionárias, em 2014, resultou numa greve de professores da rede.

Importa, ainda, dizer que durante esse Governo, a Sedu concedeu a liberação dos servidores para formações de pós-graduações *stricto sensu*, que compreendem programas de mestrado e doutorado, garantindo-lhes licença com vencimentos. E ainda, no que diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação, foi esse Governo que assinou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, trazendo para o estado, a formação do Pnem.

No início do Governo atual (2015-2018), o governador Paulo Hartung, baixou o Decreto 3755-R, de 02 de janeiro de 2015, que “[...] estabelece diretrizes e providências para contenção de gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2015” (ESPÍRITO SANTO, 2015), reeditando esse decreto anualmente até 2018, último ano de mandato. Algumas das diretrizes e providências elencadas nesse Decreto dizem respeito à política de valorização e formação dos profissionais do magistério, entre as quais:

[...]

Art. 2º Fica suspensa a prática dos seguintes atos:

[...]

IV- a participação de servidores públicos em cursos, seminários, congressos, simpósios e outras formas de treinamento e capacitação que demandem a realização de despesas, salvo se estes forem realizados pela Escola de Serviço Público do Espírito Santo;

[...]

VIII. a reestruturação ou qualquer revisão dos planos de cargos e salários dos servidores e empregados públicos da Administração Direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo; e

IX. a realização de novos concursos públicos para provimento de cargos efetivos.

[...]

Art. 5º Fica estabelecida a meta de redução pelos órgãos e entidades pelo Poder Executivo de, no mínimo:

[...]

II. 20% (vinte por cento) do número de contratados em regime de designação temporária, no prazo de 60 (sessenta) dias; [...] (ESPÍRITO SANTO, 2015).

O inciso IX do artigo 2º não foi reeditado em 2017, possibilitando a abertura de um concurso de acesso à carreira do magistério público estadual, mas o inciso II do artigo 5º ganhou força, ano a ano, por meio de estratégias como “reorganização de turmas”, mudança da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para modalidade semipresencial³⁹ e implementação das escolas de tempo integral do modelo Escola Viva⁴⁰, entre outras.

Fica evidente, diante do exposto, que as políticas de valorização e formação de profissionais do magistério, no Espírito Santo, não se configuram por ações estruturantes (políticas de Estado), de resultados em longo prazo, mas como políticas de Governo, com prazos curtos para resultados nos índices de avaliações externas e que causem impacto nas urnas.

Retomando os critérios para se tornar Cursista do Pnem, além dos citados anteriormente, era preciso preencher a ficha de inscrição (Anexo I do Edital nº 017-R), o currículo (Anexo II do Edital nº 017-R) e o termo de compromisso e responsabilidade (Anexo III do Edital nº 017-R) e entregar, assinados, ao diretor da unidade de ensino que o Cursista escolhesse para realizar sua formação.

Em relação à seleção dos Orientadores de Estudos, a escolha foi feita entre os cursistas inscritos, por meio de um Processo Público de Seleção, depois de organizados, pelos diretores escolares, os grupos de estudos nas escolas, como previa o edital.

O Processo Público de Seleção para Orientador de Estudo buscava, preferencialmente, os pedagogos em efetivo exercício da função na rede pública estadual de ensino. Caso a escola não dispusesse de pedagogos suficientes para

³⁹ A Portaria nº 152-R, de 19 de dezembro de 2016, estabelece normas e orienta a oferta da Nova EJA na modalidade semipresencial nas escolas públicas estaduais a partir do ano de 2017, com aulas três vezes por semana. A carga horária da EJA passa a ser de 12 aulas presenciais (semanais) que ocorrem nas terças, quartas e quintas-feiras, ficando às 2ª e 3ª feiras para planejamento dos professores de acordo com a carga horária.

⁴⁰ Em 2015, foi implantado na rede pública estadual de ensino, o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Programa Escola Viva”, instituído pela Lei Complementar Nº 799, que prevê a implantação de 30 escolas em turno único até 2018, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do estado, assegurando, assim, a criação e a implementação de uma Rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único (ESPÍRITO SANTO, s/d.) Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/escola-viva>>. Acesso em 25 jul. 2018.

preencher as vagas, o edital previa o desempenho da função por professores, desde que atendessem aos critérios específicos do processo: estar inscrito como Cursista do Programa; possuir diploma de Licenciatura Plena; atuar, no mínimo, há três anos no ensino médio como pedagogo ou professor; e ter disponibilidade para dedicar 20 horas semanais ao curso de formação, aos encontros com o Formador Regional e ao trabalho de formação com professores e pedagogos do ensino médio, nas unidades de ensino para as quais fosse selecionado.

Apesar de a Portaria Ministerial nº 1.140/2012, que institui o Pnem, não fazer referência à primazia de pedagogos para exercerem a função de Orientadores de Estudos, o Edital nº 012/2014, de inscrição de cursistas e seleção de orientadores de estudo do programa no Espírito Santo traz escrita essa preferência. Se considerarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), podemos inferir que essa escolha está intrinsecamente ligada a função exercida por esse profissional na escola. Além das funções de magistério previstas em seu Art. 4º, a supracitada Resolução, entre os incisos do Art. 5º, traz, ainda, que o pedagogo deverá estar apto a:

[...]

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

[...]

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: [...] sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares [...] (BRASIL, 2006).

É esse profissional que orienta o planejamento dos professores na rede pública estadual de ensino, faz a mediação das ações e a gestão dos tempos pedagógicos e faz a ponte, juntamente com o diretor escolar, entre os professores, estudantes, família e comunidade escolar e a Superintendência Regional de Educação, cabendo aí, mais uma vez, a leitura da ocupação dos espaços de poder e de controle da formação por agentes que respondem direta ou indiretamente à Sedu.

Pode-se notar pela inserção do critério de preferência por pedagogos para a função de Orientadores de Estudo, prescrita no Edital, que a autonomia da escola sobre as ações de formação que acontecem em seu espaço é subjugada pelos ordenamentos políticos da gestão da educação pública. Sobre isso, Nóvoa, em sua primeira entrevista depois de ter sido eleito Reitor da Universidade de Lisboa, a Henrique Manuel S. Pereira e Maria Cristina Vieira (2006) salienta que

É preciso reforçar as escolas, a sua autonomia, a sua liberdade de organização, a sua diversidade, a sua capacidade de responder às necessidades dos alunos e das comunidades locais. E, simultaneamente, é preciso que as escolas e os professores prestem contas do seu trabalho, que haja uma avaliação efectiva, que as escolas deixem de funcionar viradas para dentro (Nóvoa, 2006, apud PEREIRA; VIEIRA, p. 116).

Apesar disso, o autor mostra-se otimista em relação a medidas de avaliação do trabalho docente pelos órgãos gestores e afirma que algumas delas “[...] são úteis e desejáveis. Mas elas só terão sucesso se se enquadrarem num desejável reforço da autonomia das escolas e contribuirão para construir uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 2006, apud PEREIRA; VIEIRA, 2006, p. 123).

Um ponto a destacar é a premissa estipulada na Portaria Ministerial, em seu Art. 18, de que o Orientador de Estudos deveria “[...] permanecer como professor ou coordenador pedagógico do quadro *efetivo* do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização do Pacto [...]” (BRASIL, 2014, p. 24 – grifo nosso). Na transcrição para o edital estadual, a redação dizia que o Orientador de Estudos deveria “[...] permanecer como pedagogo ou professor da unidade de ensino que o elegeu durante toda a realização do Programa [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 24). Ou seja, no edital, a palavra *efetivo*, como requisito para a função de Orientador de Estudos, foi suprimida.

Desta feita, não havendo nenhuma restrição no edital à participação de pedagogos DTs como Orientadores de Estudos, muitos deles foram selecionados para a função. Quando a formação ultrapassou o limite do ano letivo de 2014, estendendo-se por 2015, gerou um grande transtorno, pois esses profissionais contratados em designação temporária (mesmo caso dos cursistas professores DTs citado

anteriormente), não tendo garantida a vaga de trabalho na rede (e muito menos na escola onde trabalhavam no momento da seleção) tiveram de ser substituídos⁴¹.

Isso foi um desafio para o desenvolvimento da formação do Pnem, pois a troca de Orientador de Estudos no meio do percurso da formação desestabilizava a dinâmica já construída pelos cursistas em suas escolas. Quando um pedagogo Orientador de Estudos DT era desligado da formação, substituía-o, quase sempre, um professor cursista do grupo, uma vez que aquele que assumia a função de novo pedagogo da escola, na maioria das vezes, não estava cadastrado no Sistema do MEC.

A previsão de investimentos do MEC no Pnem em todo o Brasil foi da monta de 2 bilhões de reais, dentre os quais estava o pagamento de bolsas aos Cursistas, Orientadores de Estudos, Formadores Regionais, Formadores IES, Supervisores e Coordenadores, que receberam bolsas (de valores variáveis conforme a função⁴²) enquanto atuaram no Pnem, desde que não tivessem nenhum impeditivo legal. Na tabela 2, observa-se o valor do investimento de R\$ 14.052.390,00 (catorze milhões, cinquenta e dois mil, trezentos e noventa reais) em 57.927 (cinquenta e sete mil, novecentas e vinte e sete) bolsas pagas, isso apenas no Espírito Santo.

Tabela 2 - Número de bolsas pagas/ valores pagos em bolsas.

Bolsas Pagas		
Perfil	Número de bolsas	Valor pago (R\$)
Coordenador Geral da IES	12	24.000,00
Coordenador Adjunto da IES	23	32.200,00
Supervisor da IES	60	72.000,00
Formador Regional	296	325.600,00
Formador da IES	60	66.000,00
Orientador de Estudo	3606	2.758.590,00
Professor	52510	10.502.000,00
Coordenador Pedagógico	1360	272.000,00
Totais:	57.927	14.052.390,00

Fonte: Plataforma do SisMédio (Simec). Acesso em: 02 fev. 2017.

⁴¹ Essas alterações não constam no SisMédio, que não identifica substituídos e substitutos, por isso não foi possível saber quantos Orientadores de Estudos foram substituídos no processo. Em relação aos Formadores Regionais, foram feitas 4 substituições. Nesse caso foi possível a identificação por serem apenas 30 Formadores Regionais no total.

⁴² Em relação ao pagamento de bolsas pelo FNDE, a Portaria Ministerial nº 1.140/2013 (Art. 17) previa os seguintes valores mensais: R\$200,00 para Cursista; R\$765,00 para Orientador de Estudos; R\$1.100,00 para Formador Regional e Formador da IES; R\$1.200,00 para Supervisor; R\$1.400,00 para Coordenador-Adjunto; e R\$2.000,00 para Coordenador-Geral” (BRASIL, 2013, p. 22).

Para entender melhor o valor do financiamento feito pelo MEC, considerando apenas o estado do Espírito Santo, precisamos somar ao valor de R\$ 14.052.390,00, pago em bolsas, mais R\$ 1.040.400,94 (um milhão, quarenta mil e quatrocentos reais e noventa e quatro centavos), destinados à execução do Pnem, conforme demonstrado na tabela 3, na cobertura de despesas como o pagamento de diárias, material de consumo, obrigações tributárias e contributivas, serviços de terceiros (pessoas físicas e jurídicas), passagens e despesas com locomoção.

Tabela 3 - Execução financeira da formação do Pnem no Espírito Santo.

Execução financeira				
Elementos de Despesa	Unidade de medida	Valor previsto (R\$)	Valor executado (R\$)	Saldo (R\$)
Diárias	Verba	489.600,00	209.837,50	279.762,50
Material de consumo	Verba	17.755,00	19.052,80	-1.297,80
Obrigações tributárias e contributivas	Verba	6.906,62	42.601,41	-35.694,79
Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Física	Verba	79.938,38	78.592,40	1.345,98
Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica	Verba	343.800,00	596.784,86	-252.984,86
Passagens e Despesas com Locomoção	Verba	62.000,00	93.531,97	-31.531,97
TOTAIS		1.000.000,00	1.040.400,94	-40.400,94

Fonte: Plataforma do SisMédio (Simec), 2017.

A esse valor ainda é necessário somar o custo da produção dos Cadernos de Formação e dos *tablets* distribuídos aos Cursistas com o material no formato digital. Todavia, esses custos foram pagos diretamente pelo MEC, o que nos impossibilita, pelos dados dos bancos que analisamos, trazer essa informação para este estudo.

Ainda de acordo com os dados do SisMédio, o Espírito Santo teve 324 escolas atendidas de um total, em 2014, de 492 e, entre professores e pedagogos (chamados, esses últimos, pelo MEC, de Coordenadores Pedagógicos) registrados para participarem da formação do Pnem, 6.699 profissionais⁴³, conforme pode ser

⁴³ O Censo do ano de 2014 traz o número total de funcionários nas escolas estaduais de 28.523, mas não é possível separar o número de professores e de pedagogos. Fonte: Site do QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/108-espirito-santo/censo-escolar?year=2014&localizacao=0&dependence=2&education_stage=0&item=outros>. Acesso em 25 jul. 2018.

observado na tabela 4, a seguir. Desse total, 373 profissionais atuaram como Orientadores de Estudos.

Tabela 4 - Quantitativo (por perfil) de inscritos no Pnem/ES.

Quantitativo por perfil	
Perfil	Quantidade
Coordenador Pedagógico	162
Professor	6213
Professor (Não bolsista)	324
Totais:	6.699

Fonte: Plataforma do SisMédio (Simec), 2017.

O pagamento de bolsa, especialmente para cursistas, demonstra uma mudança de concepção nas políticas de valorização e formação de profissionais do magistério. O incentivo dado pelo MEC, ainda que pequeno em valor, acena para uma disposição maior do Ministério para favorecer a adesão aos programas de formação continuada de professores. Isso, principalmente se considerada a questão de a formação no tempo de trabalho docente, no espaço da escola, não onerando o professor com deslocamentos nem lhe absorvendo o descanso do sábado, como ocorre na maioria das formações continuadas oferecidas no sistema público.

Da mesma forma, a adesão de professores e pedagogos que não atendiam aos requisitos para serem bolsistas confirma uma mudança na percepção desses profissionais, acedendo ao Pnem, 324 professores (Tabela 4, p. 96) não bolsistas e, inclusive, outros tantos, que no Survey representam 6,2%, (Gráfico 5), que não puderam se inscrever no SisMédio, participando tão somente como ouvintes, sem a garantia, sequer, de serem certificados pela participação.

Gráfico 5 - Percentual de profissionais cadastrados de não cadastrados no SisMédio.**EM RELAÇÃO À PLATAFORMA DO SIMEC**

4.949 respostas



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES. Arquivo do Nepe/Ufes (2015). Acesso em: 27 jul. 2018.

Na equipe IES, composta por 47 profissionais, estavam os responsáveis pela gestão da formação de Cursistas e Orientadores de Estudos. Nessa equipe estavam inseridos, além dos representantes da Ufes e do Ifes, os profissionais da Sedu que atuaram nas funções de Formador Regional e de Supervisor, conforme tabela 5.

Tabela 5 - Equipe IES (por perfil).

Quantitativo por perfil	
Perfil	Quantidade
Coordenador Adjunto da IES	2
Coordenador Geral da IES	1
Formador da IES	8
Formador Regional	30
Supervisor da IES	6
Totais:	47

Fonte: Plataforma do SisMédio (Simec), 2017.

Em relação à equipe IES, o número de agentes se mostrou coerente com o volume de trabalho a ser desenvolvido, apesar de alguns assumirem duas funções, como foi o caso do Prof. Wagner dos Santos e da Prof.^a Rosimeire dos Santos Brito que, ainda que exercessem a função de Coordenadores Adjuntos, acumularam funções de Supervisores e Formadores IES; dos(as) Professores(as) Antônio Henrique Pinto,

Fábio Luiz Alves de Amorim; Sandra Soares Della Fonte e Sandra Mara Moraes Lima (substituída posteriormente pela Prof.^a Elzimar Eller Luz), que exerciam a função de Supervisores IES, atuando também como Formadores(as) IES.

Postas essas informações, cabe-nos fazer uma breve descrição dessas funções dentro da estrutura operacional do Pnem: Coordenadores, geral e adjuntos, juntamente com os Supervisores IES, atuaram no monitoramento da formação no estado; Formadores IES ministraram formação aos Formadores Regionais (e, eventualmente, aos Orientadores de Estudos); Formadores Regionais repassaram a formação aos Orientadores de Estudos e monitoraram o trabalho desenvolvido por eles na escola, com os grupos de estudos, enviando relatórios à Supervisão IES. Igualmente, Orientadores de Estudos desenvolveram o estudo dos Cadernos da Formação e as atividades neles propostas com os Cursistas dos seus grupos de estudo, encaminhando seus relatórios aos seus Formadores Regionais.

A avaliação na plataforma do SisMédio deu-se da seguinte forma: cursistas avaliavam o material da formação e a atuação de seus Orientadores de Estudos que, por sua vez, avaliavam participação dos cursistas e registravam sua frequência. Em seguida, os Orientadores de Estudos eram avaliados pelos Formadores Regionais, que convalidavam suas avaliações e registros. Os Supervisores da IES avaliavam os Formadores Regionais e legitimavam suas avaliações e registros e, por fim, Coordenadores Adjuntos avaliavam Supervisores da IES, autenticando suas avaliações. Depois desse processo efetivado, havia o pagamento das bolsas.

O valor das bolsas pagas pelo MEC variava de acordo com a função e, acreditamos que também levando em conta o número de agentes em cada função. Quanto maior a responsabilidade, maior o valor da bolsa, quanto maior o número de agentes numa função, menor a bolsa. Assim, os cursistas, em maior número, receberam as bolsas de menor valor, seguidos pelos Orientadores de Estudos; Formadores Regionais, Supervisores e Formadores da IES; na escala crescente de responsabilidades com a administração dos recursos e com o desenvolvimento pedagógico da formação, os Coordenadores Adjuntos e a Coordenadora Geral.

A tabela 6 traz os indicadores de desempenho, dados resultantes do cruzamento das informações inseridas no SisMédio. Entre esses indicadores, a taxa de

conclusão do curso mostra-nos um importante resultado: dentre os 7.102 (sete mil, cento e dois) professores e pedagogos inscritos no Pnem, 6.147 (seis mil, cento e quarenta e sete) concluíram o curso (86,55%), e 955 (novecentos e cinquenta e cinco), equivalente a 13,45%, não aparecem aptos para a certificação⁴⁴.

Tabela 6 - Indicadores de Desempenho (Taxa de conclusão).

Indicadores de Desempenho					
Taxa de conclusão					
Perfil	Total de inscritos	Recomendados para certificação	%	Não recomendados para certificação	%
Orientador de Estudo	373	315	84.45	58	15.55
Professor	6537	5660	86.58	877	13.42
Coordenador Pedagógico	162	146	90.12	16	9.88
Formador Regional	30	26	86.67	4	13.33
Totais:	7.102	6.147		955	

Fonte: Plataforma do SisMédio (Simec), 2017.

Ainda que esses sejam os dados encontrados na plataforma do SisMédio, o indicador de desempenho que apresenta a taxa de conclusão dos Orientadores de Estudos e dos Formadores Regionais trouxe informações discrepantes em relação à realidade. Fato que se dá em função de a plataforma do SisMédio permitir, à época, a migração de Cursistas para as funções de Orientadores de Estudos e de Formadores Regionais, mas ao fazer a substituição no sistema, desconsiderava o tempo de sua atuação como Cursistas.

Assim, quando um Cursista, em qualquer tempo da formação, substituíra um Orientador de Estudos ou um Formador Regional, tinha, registrado no sistema, separadamente, os percentuais de frequência como Cursista e como Orientador de Estudos ou Formador Regional, o que, na maioria das vezes, resultava em frequência inferior a 75% em ambas as funções, colocando-o na condição de não recomendado para a certificação.

Nesse momento, assumo minha condição de Supervisora IES para elucidar o procedimento diante do fato constatado. Para resolver o problema, a Coordenação

⁴⁴ Não há uma ferramenta na plataforma que associe a desistência do participante a uma justificativa, portanto, não conseguimos afirmar com base nesse banco de dados, os motivos pelos quais esse número de cursistas desistiu da formação.

Geral alertou o MEC, que não ponderou a possibilidade de alterar a informação no sistema. Assim, na ocasião da certificação, foi realizado um levantamento minucioso das substituições a fim de que não saíssem prejudicados, principalmente, aqueles que se dispuseram a trocar de função para atender aos propósitos da formação, assegurando que 100% dos Orientadores de Estudos e dos Formadores Regionais concluíram sua participação no Programa de formação do Pnem no Espírito Santo.

Outro relevante indicador, apresentado nos dados levantados na plataforma do Simec, ainda na aba de Indicadores de Desempenho, diz respeito à qualificação acadêmica da equipe docente, conforme pode ser observado na tabela 7.

Tabela 7 - Qualificação da equipe docente.

Qualificação da equipe docente									
Perfil	Total	Doutorado	%	Mestrado	%	Especialização	%	Graduação	%
Formador Regional	30	1	3.33	7	23.33	22	73.33	0	0.00
Orientador de Estudo	373	2	0.54	25	6.70	286	76.68	60	16.09
Formador da IES	10	7	70.00	3	30.00	0	0.00	0	0.00
Totais:	413	10		35		308		60	

Fonte: Plataforma do SisMédio (Simec), 2017.

Dentre os 30 (trinta) Formadores Regionais não havia um único professor/ pedagogo que fosse apenas graduado: a equipe contava com 1 (um) doutor, 7 (sete) mestres e 22 (vinte e dois) especialistas. Entre os Orientadores de Estudos havia 60 (sessenta) graduados, 266 (duzentos e sessenta e seis) especialistas, 25 (vinte e cinco) mestres e 2 (dois) doutores, enquanto a equipe de Formadores da IES atuou com 7 (sete) doutores e 3 (três) mestres.

Observando as Tabela 5 e 7, notamos uma inconsistência nos dados: o número de Formadores IES aparece ora como 8, ora como 10, respectivamente. Retornamos ao SisMédio na tentativa de entender melhor a ocorrência e apuramos que em cada formação com os Formadores Regionais (às vezes em conjunto com os Orientadores de Estudos), os Formadores IES eram selecionados de acordo com o conteúdo dos Cadernos de Formação ou a temática formação. O que pudemos inferir é que, a cada ação formativa, 7 (sete) ou 8 (oito) Formadores IES eram chamados e, dependendo, substituíam um outro que fora chamado na ação

formativa anterior. Em função dessas substituições, no SisMédio só ficaram registrados os nomes dos últimos 8 (oito).

A organização da formação do Pnem em rede, integrando e articulando, nas proposições e ações formativas, os segmentos da comunidade acadêmica, da Secretaria de Educação e das escolas de todo o território capixaba já foi, por si, formativa. O processo de formação em rede promovido pelo Pnem não pode ser entendido como uma formação de/para multiplicadores. Nele, formaram-se todos os envolvidos. Os professores cursistas não foram meros receptores da formação, mas sujeitos que se formaram e formaram o outro no compartilhamento de suas experiências, vividas na diversidade do território capixaba, e quando se apropriaram do debate utilizando os estudos em grupo e a leitura dos Cadernos da Formação e dos materiais complementares.

Assim, acreditamos que o Pnem avançou sobre as questões formativas, à medida em que buscou compreender as relações mútuas presentes nos âmbitos do saber (conhecimento acadêmico-científico) e do saber fazer (conhecimento prático), tendo em vista o entrelaçamento das trajetórias docentes de todos os sujeitos envolvidos. A formação do Pnem avançou quando promoveu aos Orientadores de Estudos, Formadores Regionais e da IES, Supervisores e Coordenadores, em suas funções, inclusive de monitoramento das ações da formação, um processo formativo construído na trajetória da organização da formação em rede.

Ventorim et al. (2018), em relação ao arranjo do Pnem em “rede de formação” afirmam que

[...] no âmbito de cada unidade de ensino, os professores e pedagogos cursistas, bolsistas e não bolsistas, organizaram-se em grupos de estudos, sob a coordenação de um orientador. Esse processo esteve contextualizado em uma rede de formação que envolvia o planejamento e o acompanhamento das ações pela Coordenação Geral, pelos formadores de IES, pelos supervisores e pelos formadores regionais. Pela mediação dos formadores regionais e pelos orientadores de estudos, os cursistas desenvolviam a formação (p. 14).

Os autores ainda avaliam que

Os encontros e seminários de formação, tanto na Ufes como nas Superintendências Regionais do Estado, nas escolas e/ou outros espaços, mostraram respeito a uma forma de trabalho dinâmica e problematizadora na direção da construção da autonomia dos orientadores de estudos e dos

formadores regionais para a materialização da proposta de formação em rede e compartilhada, mediante diálogo sistemático com os supervisores e coordenadores (VENTORIM et al., p. 15).

As redes de formação compartilhada a que se referem os autores pode ser inscrita na descrição de rede feita por Whitaker (1993),

[...] constituem uma proposta democrática de realização do trabalho coletivo e de circulação do fluxo de informações, elementos essenciais para o processo cotidiano de transformação. [...] uma estrutura em rede – que é uma alternativa a estrutura piramidal – correspondente também ao que seu próprio nome indica: seus integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais, diretamente ou através dos que os cercam (p. 4).

Nas relações tecidas numa “rede de formação compartilhada” estão processos organizados e autorreflexivos que abarcam trajetórias que vão desde a formação inicial até a prática docente, promovendo constante apropriação de conhecimentos na interação com colegas e nas relações produzidas nos espaços acadêmico e escolar. Do mesmo modo, enquanto os professores formam, também se formam, constituindo-se docentes no processo pela apropriação transformadora das experiências vividas e compartilhadas.

Os dados evidenciam que o conhecimento teórico ou metodológico dos “cientistas da educação” ou “especialistas pedagógicos” de que nos fala Nóvoa (2007, p. 5-6) não foi colocado à margem da formação do Pnem, mas revelam a valorização do conhecimento prático desenvolvido pelos professores e pedagogos no exercício de sua profissionalidade e pessoalidade, reafirmando que “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2000), quando expressa o número de profissionais dessas categorias com graduação ou especialização *lato sensu* que atuaram como Orientadores de Estudos, agindo diretamente dentro do espaço da escola, no centro da formação dos professores e pedagogos Cursistas.

Consideramos importante colocar aqui essas informações para que fosse possível dimensionar o Programa e sua abrangência no Espírito Santo, revelando o que se mostrou potente e potencializador na experiência de transformar lugares de exercício da docência em espaços de formação de professores, sob a perspectiva de Certeau (1998), moldando os lugares e transformando-os em espaços, ou seja, lugares praticados transformados pelos sujeitos a partir das suas ocupações, interferências, apropriações e vivências em seus itinerários cotidianos, “[...] uma

história múltipla, sem autor nem espectador, formado em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços” (1998, p. 171).

Só assim será possível compreender a importância do Pnem e as características que o constituem como importante política de formação continuada para profissionais do ensino médio nesse estado.

3 A PROPOSIÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PNEM: AS ETAPAS E OS CADERNOS DE FORMAÇÃO

Este capítulo apresenta os Cadernos de Formação do Pnem e sua proposição político-pedagógica. Pretendemos demonstrar que, apesar de reconhecer uma ruptura na perspectiva teórica, principalmente, na transição dos Cadernos da primeira para os da segunda etapa, acima de tudo, a discussão que eles propõem, possibilita a reflexão sobre o papel do professor e da escola na perspectiva da educação integral das juventudes brasileiras do ensino médio.

Os eixos norteadores – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – são assaz relevantes para a pretendida formação integral no ensino médio, que visa à compreensão da “globalidade do sujeito” (NÓVOA, 1992), apesar de que a escolha desses quatro eixos não rompe com a velha hierarquização das disciplinas e até, em alguns casos, reforça a prioridade de disciplinas mais técnicas como as da área das ciências da natureza. É preciso entender os eixos como integradores das disciplinas, tal como preconiza as Dcnem (2012).

A formação proposta pelo Pnem buscou superar obstáculos encontrados na implantação dos princípios das Dcnem (2012) para se alcançar uma formação humana integral, a saber, a formação inicial às vezes precária do corpo docente; as estruturas limitadas que dificultam trabalhar a relação teoria e prática; a oposição das secretarias de educação em confiar maior autonomia às escolas e aos professores em suas escolhas pedagógicas, haja vista o documento de orientações curriculares⁴⁵ que é enviado às escolas todos os anos para direcioná-los na construção de seus planos de ensino (anual e mensais) e que buscam interpretar o Currículo Básico Escola Estadual⁴⁶ (ESPÍRITO SANTO, 2009); e mesmo, ousaria dizer, dos próprios professores, que seguem perpetuando um ensino por meio de práticas ultrapassadas, já que encontram fragilidades na tradução da teoria para a prática no contexto do trabalho com os estudantes, em consequência das condições objetivas de trabalho, da precarização da docência.

⁴⁵ Orientações Curriculares para as Escolas da Rede Estadual de Ensino 2017. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/1_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%202017.pdf>. Acesso em 19 jan. 2018.

⁴⁶ Disponível em: <[http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)>. Acesso em 19 jan. 2018.

Nóvoa (1994) nos diz que, para sairmos da crise de identidade que tomou conta da profissão docente, é preciso rever as relações entre a escola e a sociedade.

É preciso abandonar sonhos antigos de uma escola que seria capaz, por si só, de transformar a sociedade. Mas é preciso também fazer a crítica das teses que procuram erigir os professores em bodes expiatórios de todos os males sociais. A nova inserção da escola na sociedade tem de fazer-se em termos mais medidos, mais comedidos, num certo sentido mais modestos. A escola faz parte de uma rede institucional onde se joga parte do futuro das nossas sociedades: o que aqui conseguirmos ganhar é importante, mas as visões extremas de um professor-salvador-da-humanidade ou, no pólo oposto, de um professor-que-se-limita-a-reproduzir-o-que-já-existe não nos servem para tentarmos compreender o nosso papel (NÓVOA, 1994, p. 6).

A precarização da profissão docente encontra indicações nos estudos de Hypólito; Vieira; Pizzi (2013), e Oliveira (2004, 2010), Oliveira; Fraga (2012) Pontes; Firmino (2011)⁴⁷, Ferreira (2012); Ferreira; Ventorim; Côco (2012) ao coadunarem seus pensamentos no que se refere à desvalorização da profissão docente (baixos salários, diminuição das chances de acesso aos bens culturais, formação inicial insuficiente, condições precárias de trabalho, desempenho de papéis alheios ao seu universo de formação), e o próprio Nóvoa (1995), que alerta para uma trajetória histórica na desvalorização docente que culmina na desmotivação pessoal e nos altos índices de abandono, absenteísmo e insatisfação dos professores.

A desvalorização e precarização do trabalho docente de que falamos estão relacionadas ao aumento das cobranças de desempenho profissional e de resultados nos índices de aprendizagem (especialmente aqueles medidos pelas avaliações externas) sem que sejam dadas as condições necessárias para o cumprimento dessas demandas. Oliveira (2004) já trazia essa realidade bem antes da publicação das Dcnem (2012):

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (p. 1140).

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0049.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2018.

Ainda hoje essa realidade não parece ter se modificado. Com as demandas surgidas com o aumento do uso das tecnologias digitais, bem como do aumento dos problemas sociais que repercutem no espaço escolar, a precarização, nesse sentido, é intensificada a cada dia.

As fontes aqui apresentadas têm o propósito de tão-somente referendar a afirmação feita acima de que as condições objetivas de trabalho dos professores e a precarização da docência tornaram-se obstáculos na implantação das Dcnem (2012).

De acordo com o Documento Orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014⁴⁸ (BRASIL, 2014, p. 25), do MEC, a Formação do Pnem ocorreria, a princípio, em duas etapas, com Cadernos de Formação distribuídos da seguinte forma:

Primeira Etapa:

Caderno 1 – Ensino médio e formação humana integral;

Caderno 2 – O jovem como sujeito do ensino médio;

Caderno 3 – O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral;

Caderno 4 – Áreas de conhecimento e integração curricular;

Caderno 5 – Organização e gestão democrática da escola;

Caderno 6 – Avaliação no ensino médio.

Segunda Etapa:

Caderno 1 – Organização do trabalho pedagógico no ensino médio;

Caderno 2 – Ciências humanas;

Caderno 3 – Ciências da natureza;

Caderno 4 – Linguagens;

Caderno 5 – Matemática.

Entretanto, conforme aponta o quadro das reuniões técnicas previstas no mesmo documento, a terceira reunião técnica de Coordenadores-Gerais e/ou Adjuntos e Supervisores do Pacto deveria ter sido feita no MEC, em novembro de 2014, para, entre outras ações, “planejar estratégias para a 3ª etapa de formação”, como se observa na figura 6.

⁴⁸ Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf>. Acesso em 02 out. 2017.

Figura 1 - Reuniões Técnicas (Coordenadores-Gerais e/ou Adjuntos e Supervisores do Pnem).

3ª Reunião	<ul style="list-style-type: none"> - Harmonizar as estratégias de execução da formação continuada de professores no âmbito do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio; - Avaliar a execução da 2ª etapa de formação; e - Planejar estratégias para a 3ª etapa de formação. 	Coordenadores-Gerais e/ou Adjuntos e Supervisores do Pacto	<p>Previsão: novembro/2014</p> <p>Local: MEC/Brasília</p>
------------	---	--	---

Fonte: Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014 (BRASIL, 2014, p. 25). Acesso em 02/10/2017.

A previsão e o planejamento de uma terceira etapa de formação de professores e pedagogos no âmbito do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio também aparece expresso na introdução do Caderno de Matemática, numa advertência de que esse Caderno não se aprofundaria em questões específicas do conteúdo da disciplina de Matemática, sob a justificativa de que:

Essa temática é seguramente necessária no contexto das finalidades do Ensino Médio constantes das atuais DCNEM e **estará presente na terceira etapa da formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**, momento em que serão promovidas discussões mais detalhadas sobre conhecimentos fundamentais de cada área de conhecimento. (BRASIL, 2014 – Grifo nosso).

Para essa etapa, chegou a ser publicado o Caderno de Formação de Professores do Ensino Médio: Modalidades (FERRETTI, et al.; SILVA; GARCIA (Orgs.); COLONTONIO (rev.), 2015), que não chegou a ser usado no âmbito da formação do Pnem⁴⁹, em virtude de sua descontinuidade após o término da segunda etapa, em 2016. O Governo Federal, em um cenário de incertezas e de projetos políticos em disputa, desconsiderando a relevância do Programa para a discussão da Base Nacional Comum Curricular, cancela a terceira etapa do Pnem. Mais tarde, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, teríamos reforma do ensino médio, aprovada, primeiramente pela Medida Provisória nº 746/2016 e, mais tarde, pela Lei nº 13.415/2017.

Esse Caderno propunha trazer para o diálogo as modalidades: a) Educação Profissional, b) Educação de Jovens e Adultos, c) Educação do Campo, d)

⁴⁹ O estado do Paraná fez o estudo do referido Caderno na forma de projeto de extensão coordenado pela Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva, sem vínculo com o Pnem.

Educação Escolar Indígena; e) Educação Especial e, ainda, as relações étnico-raciais, a Educação Quilombola e as discussões de gênero e sexualidade – na dimensão de suas especificidades e na perspectiva da formação humana integral, por suas interações com o ensino médio, conforme preconizado pelas Dcnem (2012), do ponto de vista de uma educação transformadora, democrática e inclusiva e das diferentes juventudes que transitam por essa etapa da educação básica, subsidiando reflexões sobre a relação entre o ensino médio e essas modalidades da educação básica.

Além desse Caderno, para a terceira Etapa do Pnem seriam produzidos outros Cadernos, que dariam mais ênfase às disciplinas, numa perspectiva de discussão para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A elaboração desses Cadernos teria a participação de representantes da Sedu e, inclusive, foram feitas algumas reuniões com esse propósito. À época, a Supervisora do Pnem, Sandra Mara Moraes Lima, da Sedu/ES, chegou a participar de reuniões com a equipe de Coordenação do Pnem (Ufes) com fito de discutir essa produção.

Considerando que o Pnem, à priori, se configura como um desdobramento de uma política de formação de professores e pedagogos do ensino médio, e que teria o objetivo e o desafio de oferecer condições às escolas de ensino médio para ampliação da oferta na perspectiva das Dcnem (2012), tendo como elemento central a formação humana integral por meio de um currículo assentado nos eixos articuladores, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na primeira etapa da formação, pensando na orientação para o (re)desenho curricular do ensino médio, uma das ações articuladas do Pnem, os Cadernos de Formação apresentaram um conjunto de temas baseados nas Dcnem (2012) com a finalidade de possibilitar sua compreensão, “[...] criando-se um espaço para a reflexão coletiva sobre a prática docente e a importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP” (BRASIL, 2014, p. 8).

A esse respeito, a proposta reuniu ponderações sobre as práticas docentes, suas relações com o campo teórico do currículo e as implicações dessas relações no bojo das necessidades e do direito à educação dos alunos jovens (e adultos) do ensino médio brasileiro.

O quadro 2 traz os Cadernos de Formação por etapa, seus autores e ano de publicação:

Quadro 2 - Cadernos da Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Pnem por etapa, autores e ano de publicação.

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino médio (Pnem)		
Formação de professores e Pedagogos do Ensino Médio		
Cadernos de Formação		
1ª etapa	Autores	Ano
I- Formação de Professores do Ensino Médio: Ensino Médio e Formação Humana Integral	MORAES, C. S. V. et al.	2013
II- Formação de Professores do Ensino Médio: O jovem como sujeito do Ensino Médio	CARRANO, P. C. R. et al.	2013
III- Formação de Professores do Ensino Médio: O currículo do Ensino Médio	SIMÕES, C. A.; SILVA, M. R.	2013
IV- Formação de Professores do Ensino Médio: Áreas de conhecimento e integração curricular	RAMOS, M. N.; FREITAS, D.; PIERSON, A. H. C.	2013
V- Formação de Professores do Ensino Médio: Organização e gestão democrática da escola	FERRETTI, C. J.; ARAÚJO, R. M. L.; LIMA FILHO, D. L.	2013
VI- Formação de Professores do Ensino Médio: Avaliação no Ensino Médio	ALAVARSE O.; GABROWSKI G.	2013
2ª etapa	Autores	Ano
I- Formação de Professores do Ensino Médio: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	LIMA, E. S. et al.	2014
II- Formação de Professores do Ensino Médio: Ciências Humanas	TRINDADE, A. D. et al.	2014
III- Formação de Professores do Ensino Médio: Ciências da Natureza	SCARPA, D. L. et al.	2014
IV- Formação de Professores do Ensino Médio: Linguagens	BONINI, A. et al.	2014
V- Formação de Professores do Ensino Médio: Matemática	JAHN, A. P. et al.	2014
3ª etapa	Autores	Ano
Formação de Professores do Ensino Médio: Modalidades	FERRETTI, C. J. et al.; (Orgs.) SILVA, M. R.; GARCIA; S. R. O.; (rev.) COLONTONIO, E. M.	2015

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Entendemos que os Cadernos de Formação do Pnem, embora elaborados por uma equipe contratada pelo MEC – o que poderia nos fazer pressupor a interferência do Governo Federal em seus conteúdos, legitimando alguns discursos em detrimento de outros –, foram de grande valor no que se refere à apropriação feita pelos

participantes do Pnem. Há que se levar em conta que as concepções trazidas por esses Cadernos, ainda que pudessem ideologicamente representar o olhar do Estado sobre a etapa do ensino médio, não foram trabalhados de forma que imprimissem, necessariamente, sua matriz de pensamento na formação dos professores e pedagogos. Isso se confirma, também, porque, no momento de produção dos Cadernos, assim como na ocasião da elaboração das Dcnem (2012), havia um grupo de professores no Governo, especialmente na educação básica, que imprimiu as perspectivas que defendemos e que se encontram, portanto, presentes nas proposições dos Cadernos.

Em que pese o fato desse material ter sido disponibilizado diretamente aos Cursistas do Pnem de forma *online* e num *tablet* e que a formação sobre seu conteúdo deu-se via Formadores das IES, aqui no Espírito Santo, a Ufes e o Ifes, em encontros regionais com os Formadores Regionais e, posteriormente, com os Orientadores de Estudos, para só então ser discutido nos grupos de estudos nas escolas pelos professores (que, reiteramos, já tinham acesso ao material e já haviam feito suas próprias leituras), podemos inferir que a produção de sentidos na escola não ficou limitada a nenhum olhar específico, mas se traduziu a partir desses muitos olhares.

Como a linguagem define nossa historicidade (CERTEAU, 1994), a realidade expressa pela linguagem precisa ser considerada, pois é impossível um discurso “sair dela” e colocar-se a observá-la de longe para lhe dizer o seu sentido. Certeau rompe com a possibilidade de neutralidade do propositor ao assumir a linguagem como “[...] um conjunto de práticas onde a própria pessoa do analisador se acha implicada e pelas quais a prosa do mundo opera” (CERTEAU, 1994, p. 171).

Além disso, Nóvoa já chamava atenção para o fato de não serem, os professores,

[...] apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com actividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras (NÓVOA, 1994).

Os Cadernos de Formação do Pnem, sob essa perspectiva, potencializaram os estudos, permitindo aos professores discutirem os desafios do ensino médio, a partir do lugar que ocupam, e digo lugar, aqui, na acepção de Certeau (1994, p. 52), definindo-o como simbolizado, identitário, relacional e histórico, diferenciado, transformado em espaço pelos usos e apropriações que os sujeitos fazem dele, e entendido a partir da “[...] possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza” (1994, p. 77).

Assim, o conteúdo de cada Caderno reuniu reflexões acerca de certas dimensões da condição juvenil consideradas importantes: a própria noção de juventude; as múltiplas dimensões das identidades juvenis; a relação dos jovens com as novas tecnologias; a relação dos jovens com o mundo do trabalho, o território e os projetos de vida; a participação juvenil e a visão dos jovens sobre a escola.

Para além disso, os Cadernos do Pnem trouxeram pressupostos, pontos de partida e fundamentos para um ensino médio de qualidade social e referências à sua organização pedagógico-curricular, bem como reflexões sobre o lugar ocupado pelo conhecimento escolar na história e na atualidade, sobre seu sentido e sua relação com os sujeitos, alunos jovens (e adultos) do ensino médio.

Em que pesem as dimensões da formação humana: a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, a primeira etapa da formação do Pnem buscou articulações com o conhecimento escolar. Ademais, os conteúdos intencionavam a reflexão sobre o desafio das formas de organização dos tempos, dos espaços e dos saberes na perspectiva da integração e do diálogo entre disciplinas e áreas do conhecimento e entre os sujeitos alunos e professores dessa etapa da educação básica.

A primeira etapa do Pnem propôs discutir a questão do direito do estudante do ensino médio à inserção no mundo formal dos conhecimentos objetivando sua participação inclusiva na dinâmica da sociedade. Ademais, buscou promover uma reflexão sobre a meta das Dcnem (2012) de preparar o jovem para o mundo do trabalho, visto aqui como princípio educativo, e a cidadania, na perspectiva da formação integral, incluindo formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Para isso, sugeriu-se discutir as áreas de conhecimento e sua relação com o currículo, os sujeitos e as práticas curriculares.

Para problematizar esta questão e ressaltar a importância dos estudos teóricos, consideramos relevante lembrar que a teoria não se contrapõe à prática. Antes, surge dela e se volta para ela, a fim de dar-lhe novo sentido. Certeau (1996) ilustra bem essa reflexão da prática na teoria:

Deste modo, aos poucos se foi construindo um afastamento controlado e controlável de nossos lugares e de nossas práticas de vida, a fim de podermos espantar-nos com eles, interrogá-los e depois dar-lhes sentido e forma em uma espécie de “nova criação” conceitual (p.23).

Dispondo da escola como espaço de formação, pesquisa e de exercício da profissão e entendendo a formação sob a perspectiva do direito, os professores, em seus estudos, nessa primeira etapa de formação do Pnem, trouxeram reflexões sobre a participação coletiva (profissionais da educação, alunos e familiares, direção da escola, corpo técnico e funcionários) na discussão das reformas, práticas e encaminhamentos, propostos ou estabelecidos pelos governos, que afetam a vida profissional, e mesmo pessoal, de toda a comunidade escolar e de suas famílias.

Logo, a formação do Pnem coloca-se na perspectiva de um direito do professor e não de uma obrigação por garantir a formação por adesão. O professor decide formar-se e para isso conta com incentivos: bolsa de estudos, material didático, espaço e tempo dentro do trabalho docente, certificação. Nóvoa (2009) diz que,

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores (p. 10).

Ainda nessa primeira etapa da formação, discutiu-se questões da avaliação educacional, assinalando a necessidade de sua integração ao projeto político-pedagógico da escola, na sua concepção e implementação, considerando estudantes e professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade.

Os estudos indicaram a articulação das diversas avaliações que têm perpassado a prática de professores à proposta de um ensino médio integral, de qualidade social, e em consonância com as Dcnem (2012). Problematizaram as avaliações internas de aprendizagem e suas implicações nos índices de rendimento; e as avaliações externas e suas vinculações com a avaliação institucional.

Nesse contexto, os Cadernos de Formação da primeira etapa da formação do Pnem propuseram rediscutir e atualizar as práticas docentes também em conformidade com as Dcnem (2012). Dantas (2017) salienta, entretanto, que

[...] os cadernos formativos do PNEM das primeira e segunda etapas apresentam preocupantes descompassos teórico-metodológicos, ou seja, uma linha teórica eclética e, por vezes, alicerçada de forma frágil ao pensamento pedagógico de Paulo Freire (p. 296).

Destaca ainda questões problematizadoras sobre os Cadernos Formativos do Pnem:

- [...]
- Qual é a concepção teórico-metodológica dos cadernos formativos do PNEM?
 - Os eixos temáticos apresentados nesses cadernos se aproximam das demandas dos professores no “chão da escola”, levando-se em consideração as imensas diferenças regionais no País?
 - O modelo formativo em “cadeia” (professores das instituições de educação superior ↔ formadores regionais ↔ orientadores de estudo ↔ professores de ensino médio) possibilita uma articulação adequada entre Ministério da Educação (MEC), universidades, secretarias estaduais de educação, escolas e professores?
 - No que concerne às condições de trabalho dos professores, como é possível se estruturar um processo formativo se boa parte das escolas públicas brasileiras apresenta um elevado índice de professores contratados de maneira temporária? (p. 296)

Refletir sobre as questões postas por Dantas (2017) é importante para esta pesquisa, pois nos amparará no processo de compreender as apropriações feitas pelos participantes do Pnem ao longo do desenvolvimento da formação como um todo, auxiliando na interpretação das respostas dadas pelos cursistas do estado do Espírito Santo às questões elencadas no questionário *Survey*. Para o autor,

As etapas formativas do PNEM, de maneira geral, procuravam delinear estratégias de aprimoramento pedagógico do ensino médio no Brasil, por meio de uma formação contínua docente com desdobramentos concretos em cada unidade de ensino. Os 11 cadernos formativos foram divididos de tal forma que o professor pudesse se apropriar, primeiramente, de elementos conceituais e filosóficos de aprendizagem e, posteriormente, daquilo que tangencia a estrutura ou organização escolar com enfoque no ensino médio; isso significa apostar na construção de um projeto político-pedagógico (PPP) participativo, com gestão democrática e valorização da interdisciplinaridade nas diferentes áreas de conhecimento, assim como o reconhecimento de que há diferentes “juventudes” nos contextos educativos de todo o País (DANTAS, 2017, p. 299).

A segunda etapa da formação do Pnem pretendeu “o estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e o desenho curricular das Dcnem (2012) e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2014, p. 5). Para essa etapa ainda estavam previstas [...] a análise e a reescrita

coletiva do projeto político-pedagógico da escola e uma reflexão específica sobre a diversidade, no sentido de garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os educandos (BRASIL, 2014, p. 5).

Antevendo a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação do Pnem viria auxiliar o debate promovendo reflexões sobre a meta estabelecida no PNE (2014-2024) no que se refere, em especial, à garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica,

[...] dando continuidade ao eixo proposto, as temáticas que compõem os Cadernos de Formação do Pacto são: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, em consonância com as proposições das DCNEM, considerando o diálogo com o que vem sendo praticado em nossas escolas, a diversidade de práticas e a garantia da educação para todos. A formação continuada propiciada pelo Pacto auxiliará o debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo que será objeto de estudo dos diversos setores da educação em todo o território nacional, em articulação com a sociedade, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O PNE (2014-2024) traz metas que são alinhavadas pelo objetivo da melhoria da qualidade da educação brasileira. Entretanto, as políticas de educação propostas pela União e pelos Estados parecem retalhos que nunca comporão uma colcha, pois a linha que deveria costurá-los é trocada a cada nova demanda político-partidária.

Para cumprir o objetivo de analisar e reescrever coletivamente a PPP da escola e promover a reflexão sobre a diversidade, de forma a garantir a todos os educandos os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, e em conformidade com as proposições das Dcnem (2012), o primeiro Caderno da segunda etapa tinha por fito oferecer subsídios aos Cursistas para o trabalho com as áreas do conhecimento, debatendo a organização do trabalho pedagógico como estratégia de reflexão e de consolidação das relações entre os fundamentos das temáticas do ensino médio, visando ao redesenho do currículo com base nas áreas de conhecimento.

Os demais Cadernos dessa etapa trouxeram, especificamente, os componentes curriculares nas suas respectivas áreas do conhecimento, problematizando aspectos que, de alguma maneira, intervêm na formulação das propostas pedagógicas interdisciplinares, indagando sobre os jovens sujeitos do ensino médio, procurando indicar ações curriculares fundamentadas no conhecimento e na valorização de suas

experiências, expectativas e saberes, colocando em pauta a centralidade do jovem, com seus desejos e interesses, e a aprendizagem como direito de todos os jovens.

Os Cadernos analisam os eixos trabalho, cultura, tecnologia e ciência à luz da contribuição específica dos componentes curriculares, com reflexões e sugestões de abordagens pedagógicas interdisciplinares e contribuições para a formação humana integral do estudante do ensino médio.

O caráter prescritivo dos cadernos do PNEM e, porque não dizer, epistemologicamente eclético apresenta evidentes desencontros entre as duas etapas formativas. Mas, acima de tudo, não há discussão histórica mais densa sobre as experiências juvenis em diferentes contextos de escolarização e para além dos seus muros. A categoria *juventude*, em grande medida, fica subalternizada ou secundarizada em tratativas legais ou normativas relacionadas ao ensino médio. Há, efetivamente, descontinuidade teórico-metodológica entre primeira e segunda etapas dos cadernos formativos. Reconhecer essas descontinuidades ou diferentes perspectivas teóricas parece-nos de suma importância, tendo em vista a diversidade e as condições de formação dos professores do ensino médio de todo o País (DANTAS, 2017, p. 304).

Assim, consideramos que um programa de formação continuada de professores nos moldes propostos pelo Pnem, precisaria ser tomado como uma política de Estado, na expectativa de apresentar resultados em médio e longo prazo e na sua continuidade.

Coadunamos, portanto, com o pensamento de Colantonio e Silva (2016) e sobre as reflexões trazidas pelo estudo dos Cadernos do Pnem sobre a formação centrada na escola e no tempo do trabalho docente, do professor sujeito de sua própria formação e da de seus pares; e reiteramos o que trouxemos antes em relação à descontinuidade de programas de formação em função de demandas político-partidárias:

O PNEM propôs um estudo profundo sobre o contexto do ensino médio e seus sujeitos e se articula com outros programas que buscam a melhoria da formação de professores e da qualidade da educação no Brasil. Mesmo com as fragilidades e os desafios, mostrou-se possível e necessário para o contexto atual da educação brasileira e recuperou a confiança dos professores na formação continuada, bem como materializou a perspectiva de formação centrada na escola, no protagonismo do professor e na valorização da educação pública. A interrupção do Programa, como foi concebida, expressa um equívoco histórico para as políticas de formação de professores que se pretendem comprometidas com uma educação crítica e transformadora. A descontinuidade do Programa demonstra a inviabilidade de se promoverem políticas de formação que sejam apenas de Governo. Se considerarmos a importância de se discutir na formação continuada questões específicas dos conteúdos de cada componente curricular, é

possível perceber o descaso político com uma ação cujo resultado não se apresenta de imediato, ou em curto prazo, na perspectiva dos índices de avaliações externas (COLONTONIO; SILVA, 2016, p. 32).

A interrupção do Pnem sem discussão e diante da avaliação das Universidades envolvidas, dos participantes e do próprio MEC traduz o descaso político para o cumprimento das metas do terceiro bloco do PNE (2014-2024), que trata justamente da formação dos professores.

Ball e Mainardes (2011, p. 13) advertem que “[...] as políticas educacionais geralmente são pensadas para situações ideais de condições de trabalho e de infraestrutura, sem considerar as diferenças gigantescas dos contextos escolares”. Por isso, de acordo com os autores, com facilidade tais políticas caem e não conseguem alcançar os objetivos e as metas previstas.

Pelos rumos que tomaram as discussões da BNCC e a reforma do ensino médio, a interrupção do Pnem era “previsível” em função das perspectivas em concorrência, inclusive dos projetos políticos em disputa. Ainda assim, entendemos que a descontinuação de um programa como o Pnem, face a esses dois grandes processos envolvendo o ensino médio, reflete o descaso com a formação continuada dos professores que atuam no ensino médio e, principalmente, com a contribuição que esses professores poderiam dar ao debate, já que são sujeitos também tocados pelas mudanças nessa etapa da educação básica.

O resumo apresentado pela Coordenadora Geral do Pnem no Espírito Santo, Silvana Ventrone, no Caderno de Resumos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (COLONTONIO; SILVA (Orgs.), 2016) representa bem a materialização, pelo Programa de Formação do Pnem, da perspectiva de formação centrada na escola, no protagonismo do professor e na valorização da educação pública, e o sentimento de descaso político que resultou da interrupção e descontinuidade da ação de formação do Pnem, em função da não apresentação, em curto prazo, de resultados na perspectiva dos índices das avaliações externas.

Se a finalidade das Dcnem (2012) é a condução de uma proposta político-pedagógica e curricular que leve a formação dos jovens dessa etapa da educação básica em direção à autonomia, à reflexão e à crítica, bem como à articulação dos saberes escolares com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da

cultura, consideramos pertinente pensar a formação continuada dos profissionais da educação na perspectiva de política de Estado, instituindo metas que apresentem resultados em longo prazo, estabelecendo diretrizes de formação docente baseadas na valorização da educação pública e nas

[...] novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (BRASIL, 2011, p. 1).

Da mesma forma, assumimos com Nóvoa (2017, p. 1114) que,

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Um professor actua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Esta “arte de fazer”, para citar Michel De Certeau (1990), é central para a profissionalidade docente, mas não se trata de um saber-fazer. É a capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico.

Posto isso, buscamos empreender a articulação dos dados cruzando as informações obtidas nos documentos de avaliação dos conteúdos dos Cadernos de Formação – a plataforma do SisMédio e o questionário *Survey* –, bem como tecer análises que nos levem a compreender as apropriações feitas pelos participantes do Pnem dos conteúdos propostos nos Cadernos de Formação, apresentamos, a seguir, os dados das avaliações sobre tais conteúdos.

Em conformidade com o perfil dos participantes, a avaliação complementar de conteúdos na plataforma do SisMédio traz os seguintes dados:

Tabela 8 – Avaliação Complementar de Conteúdo - Perfil Formador Regional.

IES	Perfil avaliador	Critério	Número de avaliadores	Nota
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Formador Regional	Volume de informações apresentadas	2	10,00
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Formador Regional	Distribuição do tempo	2	10,00
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Formador Regional	Relevância do conteúdo para a sua prática profissional	2	10,00
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Formador Regional	Aplicabilidade para a sua prática profissional	2	10,00

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/04/2018.

Observa-se, na tabela 8, que em relação aos critérios de avaliação – volume de informações apresentadas, distribuição do tempo, relevância e aplicabilidade dos conteúdos à prática profissional, numa escala de 0 a 10, os Formadores Regionais atribuíram nota 10,00.

Compreendendo a impossibilidade de, com essa amostra (6%), abarcar a totalidade da realidade dos Formadores Regionais e retratar suas experiências e vivências no processo de formação na escola, lançamos reflexões sobre suas avaliações a partir desse recorte e do olhar do grupo que respondeu ao *Survey* para analisar suas práticas e atuações no espaço da escola, nos processos formativos do Pnem.

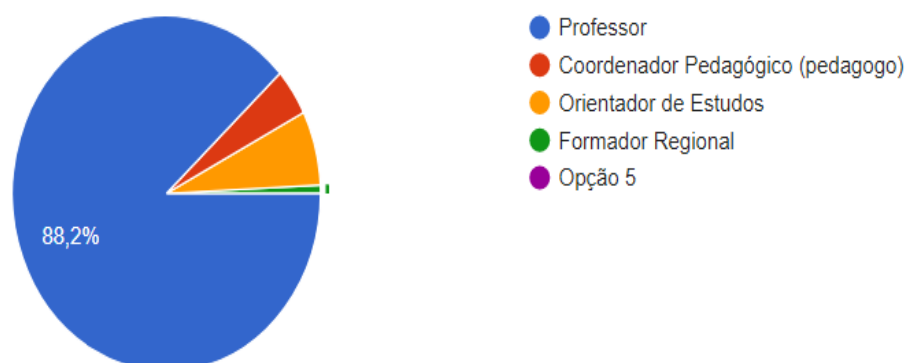
Ao buscarmos o perfil de respondentes no *Survey*, encontramos 38 identificados como Formadores Regionais. Para entender a discrepância nos números, uma vez que só havia 30 Formadores Regionais, abrimos os dados do *Survey* em planilha Excel a fim de filtrar os respondentes. Nesse movimento, percebemos que 25 dos que se identificaram como Formadores Regionais estavam, de fato, nessa função. Os outros 13 que assim se identificaram não atuavam na referida função.

Registramos essa inconsistência no *Survey* para que consideremos uma dada instabilidade nas respostas desse perfil que deverá ser considerada para todas as questões que utilizarem os dados do questionário.

Gráfico 6 – Perfil na Formação do Pnem.

PERFIL NA FORMAÇÃO DO PNEM

4.949 respostas



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES (*Survey*). Acesso em 1º jul. 2018.

Com uma participação mais direta nos grupos de estudos de professores e pedagogos nas escolas, está o Orientador de Estudos. Na tabela 9 podemos perceber que a avaliação, por este perfil, também foi muito positiva. No SisMédio, houve a participação de 372 (de 373, no total) Orientadores de Estudos, enquanto o Survey contou com 335 respondentes que atuaram nessa função.

A avaliação desse grupo (Tabela 9), em relação aos critérios a) volume de informações apresentadas, b) distribuição do tempo, c) relevância e d) aplicabilidade dos conteúdos à prática profissional, numa escala de 0 a 10, entre 9,45 e 9,76.

Tabela 9 – Avaliação Complementar de Conteúdo - Perfil Orientador de Estudos.

IES	Perfil avaliador	Critério	Número de avaliadores	Nota
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Orientador de Estudo	Distribuição do tempo	372	9,45
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Orientador de Estudo	Volume de informações apresentadas	372	9,66
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Orientador de Estudo	Aplicabilidade para a sua prática profissional	372	9,76
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Orientador de Estudo	Relevância do conteúdo para a sua prática profissional	372	9,79

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/04/2018.

Quando colocamos a escola como um espaço de conflitos, discutindo novas reflexões e intervenções a partir das práticas cotidianas dos professores, das suas experiências, uma avaliação positiva pode ajudar a compreender os usos e apropriações que os participantes fazem desse espaço.

A reflexão sobre a relevância e da aplicabilidade dos conteúdos dos Cadernos de Formação do Pnem prática profissional docente se reflete na apropriação do espaço da escola para, pela formação continuada, ampliar a participação de professores e pedagogos nas decisões que fundamentam os projetos e intervenções pedagógicas.

Isso se confirma quando assumimos que as avaliações dos professores e dos pedagogos, em relação a esses quesitos, são coerentes com as avaliações dos Orientadores de Estudos. A tabela 10 mostra que os professores, no SisMédio, avaliaram essas questões da formação com notas entre 9,51 e 9,66 e os pedagogos (Tabela 11), entre 9,65 e 9,78.

Se o número de respondentes com perfil de Formadores Regionais foi ínfimo (6%), é importante destacar como positivo que 5.930 (90,7%) professores, dos 6.537 inscritos, preencheram a avaliação; e 150 (92,6%) coordenadores pedagógicos (pedagogos), de 162 no total. No *Survey*, 4.364 (66,8%) se identificaram como professores, e 212 (130,9%) com coordenadores pedagógicos.

A discrepância no número de coordenadores pedagógicos pode ter sua explicação no uso da denominação “coordenadores pedagógicos” no lugar de pedagogos, posto que, no Espírito Santo, não existe essa função. Nas escolas capixabas existe a função de coordenador de turno (em que podem atuar professores ou pedagogos) e a função de pedagogo, para a qual é necessária a formação em Pedagogia.

Dessa forma, alguns professores, atuando na função de coordenadores de turno, podem ter entendido que estavam cadastrados como coordenadores pedagógicos. Como consideraremos professores e coordenadores pedagógicos como Cursistas, não vimos a situação como um problema para a leitura dos dados.

Tabela 10 – Avaliação Complementar de Conteúdo - Perfil Professor.

IES	Perfil avaliador	Critério	Número de avaliadores	Nota
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Professor	Distribuição do tempo	5930	9,51
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Professor	Volume de informações apresentadas	5930	9,61
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Professor	Relevância do conteúdo para a sua prática profissional	5930	9,64
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Professor	Aplicabilidade para a sua prática profissional	5930	9,66

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/04/2018.

Tabela 11 – Avaliação Complementar de Conteúdo - Perfil Coordenador Pedagógico (Pedagogo).

IES	Perfil avaliador	Critério	Número de avaliadores	Nota
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Coordenador Pedagógico	Distribuição do tempo	150	9,65
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Coordenador Pedagógico	Volume de informações apresentadas	150	9,73
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Coordenador Pedagógico	Aplicabilidade para a sua prática profissional	150	9,78
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Coordenador Pedagógico	Relevância do conteúdo para a sua prática profissional	150	9,78

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/04/2018.

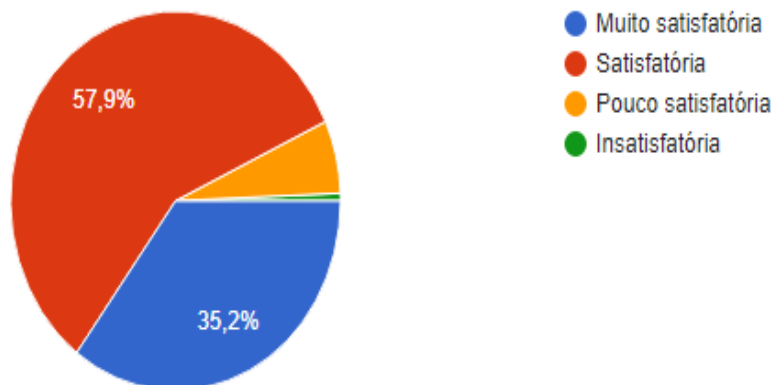
As respostas à questão 43 do *Survey* retomam o quesito avaliação e confirmam os resultados apresentados no SisMédio. Entretanto, o número total de respondentes do *Survey* é menor: enquanto 6.537 participantes preencheram a avaliação na plataforma, no *Survey* esse número cai para 4.949 respondentes. Desse número, 57,9% apontou como satisfatória e 35,2% como muito satisfatória **a distribuição e o volume de conteúdos em relação à carga horária proposta para os encontros**, totalizando 93,1% de avaliações positivas, conforme demonstrado no gráfico 7.

Quando avaliado o **volume de informações apresentadas**, as respostas no *Survey* (Gráfico 7) corroboram com o que foi apresentado na plataforma do MEC.

Gráfico 7 – Distribuição e volume dos conteúdos em relação à carga horária proposta para os encontros.

DISTRIBUIÇÃO E VOLUME DOS CONTEÚDOS EM RELAÇÃO À CARGA HORÁRIA PROPOSTA PARA OS ENCONTROS

4.949 respostas



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES (*Survey*). Acesso em 29/04/2018.

Esta questão não foi tratada nos relatórios mensais dos Formadores Regionais, apesar de a questão de número 20 – **QUAL(IS) A(S) PRINCIPAL(IS) DIFICULDADE(S) ENCONTRADA(S) NOS GRUPOS DE ESTUDO APONTADAS PELOS ORIENTADORES DE ESTUDO?** – apontar o tempo de formação destinado para o estudo com os cursistas como uma das principais dificuldades encontradas nos grupos de estudos e assim registrada pelos Orientadores de Estudos.

Em suma, enquanto no *Survey* e no SisMédio os Formadores Regionais, Orientadores de Estudos e Cursistas (professores e pedagogos) afirmam que o tempo destinado à formação foi muito satisfatório ou satisfatório, nos relatórios mensais, os Orientadores de Estudos relatam que o tempo destinado à formação foi uma das dificuldades encontradas para os estudos, o que nos leva a inferir, ainda de forma desconfiada, mas alerta para perceber e confirmar esta possibilidade mais à frente, que as respostas dadas, principalmente na plataforma do MEC, encontram respaldo no que Certeau (1994, p. 100-101) chama de “tática”, jogando “com o terreno que lhe é imposto”, num movimento “dentro do campo de visão do inimigo”.

Em função da inconsistência das respostas, não buscamos analisar esse aspecto nos relatórios mensais dos Formadores Regionais. Isso acontece também nas questões que se seguem. Mais adiante, tentaremos discorrer sobre as possíveis razões que levaram os participantes da formação do Pnem, Formadores Regionais e Orientadores de Estudos, a negligenciarem a maior parte desses relatórios.

Outra vez, considerando fonte autêntica, crível e representativa, resta-nos discutir o significado da evidência. Parece-nos que, a princípio, só responderam aquilo que lhes interessava desvelar; ou a negligência ao preencher os relatórios pode ter sido causada pelo número de questões e/ou pela falta de tempo (e a vontade de deixar isso enfatizado); ou, ainda, pelo desejo de contestar as imposições do sistema “proprietário”, em mais uma “tática de resistência” certauniana para burlar a relação de forças entre as práticas cotidianas do professor e a manipulação dessa relação pelo “sujeito de querer e poder” – o MEC, a Sedu e a Ufes.

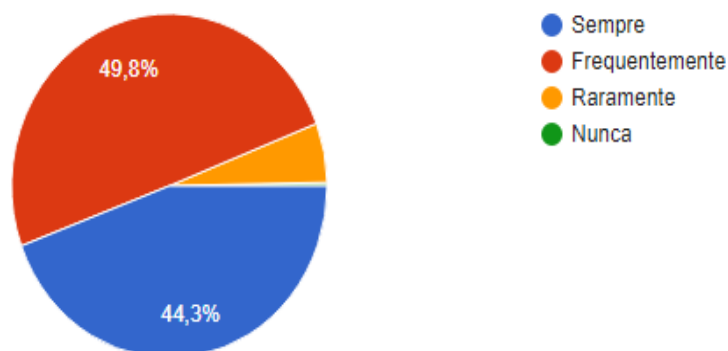
Sobre a **aplicabilidade [dos estudos] para a prática profissional**, as questões 52 e 53 do questionário *Survey*, **interação entre teoria e prática ao longo da formação do Pnem e adequação das práticas propostas pela formação às suas necessidades para atuação profissional**, respectivamente, são as que mais se aproximam do critério avaliado pelo SisMédio e, por isso, passamos a analisá-las.

Para a primeira dessas questões, dos 4.949 respondentes, quase a totalidade, 49,8% e 44,3% afirmou que essa interação ocorreu frequentemente e sempre, nessa ordem, totalizando 94,1% de respostas positivas, confirmando os dados apresentados na plataforma do SisMédio, conforme nos mostra o gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 - Interação entre teoria e prática ao longo da formação do Pnem.

INTERAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA AO LONGO DA FORMAÇÃO DO PNEM

4.949 respostas



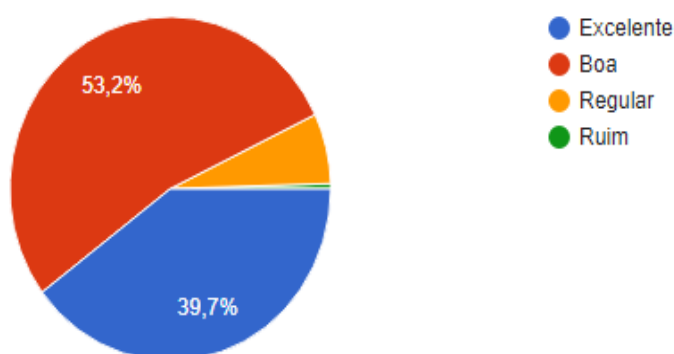
Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES (*Survey*). Acesso em 29/04/2018.

Para a questão que inquiri os participantes do Pnem sobre a adequação das práticas propostas pela formação às suas necessidades de atuação profissional, observa-se resultado semelhante: 53,2% apontaram como boa a adequação das práticas às suas necessidades para a atuação profissional e 39,7% definiram como excelente essa adequação, totalizando 92,9% de respostas positivas à questão, conforme pode ser visto no gráfico 9.

Gráfico 9 – Adequação das práticas propostas pela formação às necessidades para atuação profissional.

ADEQUAÇÃO DAS PRÁTICAS PROPOSTAS PELA FORMAÇÃO ÀS SUAS NECESSIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4.949 respostas



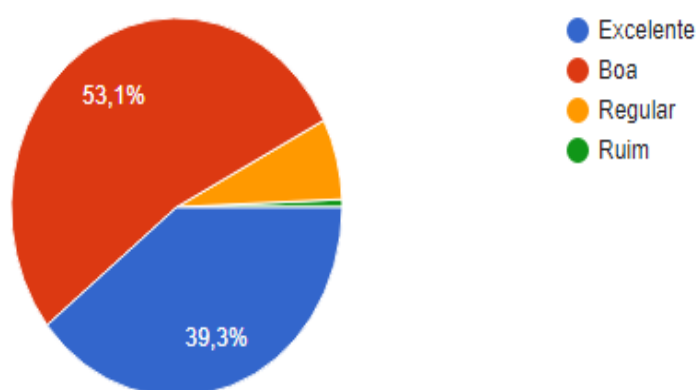
Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES (*Survey*). Acesso em 29/04/2018.

Quanto à **relevância do conteúdo para a sua prática profissional**, os respondentes da avaliação do SisMédio atribuíram notas entre 9,64 e 10,00. Já no questionário *Survey*, em articulação com esse critério, identificamos a questão de número 54, **adequação dos conteúdos teóricos às suas necessidades para atuação profissional**, que seguiu, de modo bastante coerente e semelhante, as respostas dadas nas questões anteriores e no SisMédio: 53,1% dos respondentes declararam que a adequação foi boa e 39,3% disseram que foi excelente, totalizando 92,4% de respostas positivas, como demonstra o Gráfico 10 que segue.

Gráfico 10 - Adequação dos conteúdos teóricos às necessidades para atuação profissional.

ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS TEÓRICOS ÀS SUAS NECESSIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4.949 respostas



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES (*Survey*). Acesso em 29/04/2018.

Partindo da avaliação dos participantes em relação à aplicabilidade, relevância e adequação dos conteúdos dos Cadernos à prática profissional e às necessidades para a atuação profissional e a interação entre teoria e prática ao longo da formação do Pnem, pressupomos que os sentidos dados àquilo que os Cadernos trouxeram para a formação foram sendo constituídos nos usos que os professores fizeram de seus conteúdos para transformar as suas práticas.

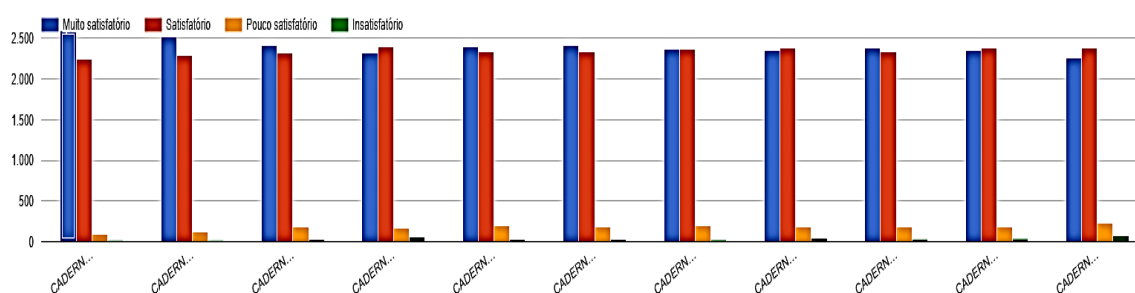
Inferimos, a partir dessas avaliações, que a discussão e a incorporação dessas teorias e dos questionamentos epistemológicos e metodológicos do campo empírico do trabalho docente implicam identificar e problematizar as práticas cotidianas que

subvertem as estratégias da lógica dominante de constituição dos espaços pedagógicos, abrindo lacunas para as táticas silenciosas, para os pequenos golpes no lugar praticado transformado em espaço da sala de aula (CERTEAU, 1994).

Com relação às temáticas, tanto os Cadernos da primeira etapa como os Cadernos da segunda etapa do Pnem foram avaliados entre muito satisfatório e satisfatório sempre por mais de 80% dos participantes, conforme o gráfico 11, que detalharemos no texto em seguida para lhe dar maior clareza, articulando seus resultados com os resultados da avaliação na plataforma do SisMédio. O primeiro bloco de colunas refere-se ao Caderno I da Primeira etapa do Pnem, o segundo bloco ao Caderno II e assim sucessivamente.

Gráfico 11 - Satisfação em relação às temáticas dos Cadernos.

EM RELAÇÃO ÀS TEMÁTICAS DOS CADERNOS DAS ETAPAS I E II



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES (*Survey*). Acesso em 29/04/2018.

Os dados são ainda mais específicos na plataforma do SisMédio apontando, dentre as atividades propostas em cada Caderno Formativo, quais os professores entenderam como mais importantes para sua atuação profissional.

Solicitados a pontuarem essas atividades, considerando os critérios (a) relação com o conteúdo do Caderno de Formação; (b) vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar e; (c) articulação entre teoria e prática; e a escala de 1 a 5 (onde 1 – Muito fraca/ 5 – Muito boa), os cursistas avaliaram cada uma das atividades, e, dessa maneira, também avaliaram cada Caderno.

Buscamos, em seguida, articular os resultados apresentados na plataforma do SisMédio com os resultados do gráfico 11⁵⁰, gerado a partir do questionário *Survey*.

3.1 CADERNOS DE FORMAÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DO PNEM

Os Cadernos da primeira etapa da formação pretenderam apresentar um balanço histórico institucional sobre o ensino médio e despertar nos professores e pedagogos cursistas uma reflexão sobre os desafios para essa etapa de ensino. Ao mesmo tempo, visavam indicar caminhos para um ensino médio de qualidade social a partir das Dcnem (2012) e propor desafios às políticas públicas.

De acordo com Dantas (2017, p. 300)

No que tange aos cadernos formativos do PNEM da primeira etapa, há uma preocupação com os marcos históricos que instituíram o ensino público e gratuito no Brasil, desde o período imperial até o período republicano, além das sucessivas reformas educacionais ocorridas em momentos democráticos e ditatoriais (Moraes *et al.*, 2013). Os autores do Caderno 1 da primeira etapa entendem que houve avanços sociais com a Constituição Federal de 1988, porém, assinalam que a racionalidade econômica do setor privado substituiu critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, “pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhece a dimensão dos direitos sociais” (Cohn, 2004, *apud* MORAES *et al.*, 2013, p. 22). Há severas críticas ao modelo das “competências e habilidades” adotado nas escolas de educação básica durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, especialmente, em relação à separação entre o ensino técnico profissionalizante e o ensino médio propedêutico, por meio do Decreto nº 2.208/1997. Por outro lado, há um tom elogioso ao governo Lula (2003-2010), que teria sistematizado “as principais conquistas democráticas do movimento social organizado”, por meio de uma legislação educacional ágil e moderna (Moraes *et al.*, 2013, p. 24). Reconhece-se, todavia, que há imensa diversificação e desigualdade de oferta no ensino médio brasileiro e queda do número de concluintes nessa etapa da educação básica.

Em relação aos Cadernos das primeira e segunda etapas do Pnem, as avaliações dos participantes do Pnem/ES são bastante positivas. É o que demonstraremos nas tabelas e gráficos que seguem.

O Caderno de Formação I da primeira etapa traz questões relacionadas à formação humana integral e à universalização do ensino médio. As atividades propostas nesse

⁵⁰ Não foi possível, em função do tamanho do Gráfico 5, trazer as informações quantitativas que nele se apresentam. Dessa forma, optamos por trazer a imagem das colunas e, os números que elas traduzem traremos, no texto da discussão, a medida em que citarmos a avaliação de cada Caderno.

Caderno visam problematizar essas questões e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios para a discussão que se propõe no momento atual sobre a reforma do ensino médio, sobre que ensino médio queremos para as nossas juventudes.

As atividades desse Caderno têm como proposta fazer um reconhecimento do ensino médio, identificando os principais desafios dessa etapa da educação básica no Brasil; traçando o perfil sócio, cultural e econômico dos sujeitos alunos do ensino médio; buscando os principais princípios e fundamentos que constituem a proposta de formação humana integral e; pensando ações para o alcance da universalização do ensino médio.

Tabela 12 - Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno I - Ensino Médio e Formação Humana Integral, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa I - Caderno I - Ensino Médio e Formação Humana Integral	1) Identificar os principais desafios do Ensino Médio no Brasil (p. 26).	1 (15 / 0.29%)	1 (12 / 0.23%)	1 (13 / 0.25%)
		2 (5 / 0.1%)	2 (17 / 0.32%)	2 (21 / 0.4%)
		3 (62 / 1.18%)	3 (115 / 2.19%)	3 (155 / 2.95%)
		4 (798 / 15.2%)	4 (909 / 17.31%)	4 (940 / 17.9%)
		5 (4342 / 82.7%)	5 (4167 / 79.37%)	5 (4094 / 77.98%)
		Em branco (28 / 0.53%)	Em branco (30 / 0.57%)	Em branco (27/0.51%)
	2) Traçar o perfil social, cultural e econômico dos sujeitos matriculados no EM na escola (p. 31).	1 (11 / 0.29%)	1 (9 / 0.24%)	1 (9 / 0.24%)
		2 (1 / 0.03%)	2 (10 / 0.27%)	2 (14 / 0.37%)
		3 (39 / 1.04%)	3 (59 / 1.58%)	3 (63 / 1.68%)
		4 (479 / 12.79%)	4 (545 / 14.55%)	4 (569 / 15.19%)
		5 (3190 / 85.18%)	5 (3092 / 82.56%)	5 (3059 / 81.68%)
		Em branco (25 / 0.67%)	Em branco (30 / 0.8%)	Em branco (31/0.83%)
	3) Identificar os principais princípios e fundamentos que constituem a proposta de formação humana integral (p. 40).	1 (9 / 0.3%)	1 (11 / 0.37%)	1 (12 / 0.4%)
		3 (30 / 1%)	2 (6 / 0.2%)	2 (9 / 0.3%)
		4 (447 / 14.9%)	3 (53 / 1.77%)	3 (51 / 1.7%)
		5 (2495 / 83.17%)	4 (488 / 16.27%)	4 (510 / 17%)
		Em branco (19 / 0.63%)	5 (2423 / 80.77%)	5 (2401 / 80.03%)
			Em branco (19 / 0.63%)	Em branco (17/0.57%)
	4) Propor ações para o alcance da universalização do Ensino Médio (p. 45).	1 (8 / 0.28%)	1 (9 / 0.31%)	1 (10 / 0.35%)
		2 (1 / 0.03%)	2 (7 / 0.24%)	2 (9 / 0.31%)
		3 (42 / 1.47%)	3 (52 / 1.82%)	3 (62 / 2.17%)
		4 (366 / 12.79%)	4 (442 / 15.44%)	4 (439 / 15.34%)
		5 (2434 / 85.05%)	5 (2342 / 81.83%)	5 (2330 / 81.41%)
		Em branco (11 / 0.38%)	Em branco (10 / 0.35%)	Em branco (12/0.42%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

Conforme pode ser observado, a avaliação na plataforma corrobora as respostas dadas ao *Survey*, considerando muito boas (para cerca de 80% dos participantes) as atividades promovidas pelo Caderno I da primeira etapa, Ensino Médio e Formação Humana Integral. Esse Caderno trouxe atividades que ajudam a refletir sobre as políticas de educação praticadas no Espírito Santo e sobre os sujeitos, as

juventudes que compõem a etapa do ensino médio no estado, antevendo as discussões da proposta do Caderno II.

Nos números do gráfico 11, em relação ao Caderno I da primeira etapa, Ensino Médio e Formação Humana Integral, os resultados do *Survey* confirmam os apresentados na plataforma do SisMédio. Dos 4.949 respondentes, 4.844 (97,9%) apontaram a temática como muito satisfatória e satisfatória.

Isso revela a compreensão dos Cursistas sobre a relevância do reconhecimento das diversas possibilidades futuras do fazer pedagógico, valorizando a experiência e aplicando sobre ela novas camadas de sentidos, construídos nos usos e apropriações das práticas insurgentes e experimentais de seus pares.

Erram (2011) adverte que alguns aspectos discutidos nesse primeiro Caderno não possibilitarão respostas por não se constituírem parte da ação docente.

Assim, acreditamos que ficam muitas perguntas e pouquíssimas respostas, ainda mais que muitas respostas não são possíveis de acontecerem por meio da ação docente. A evasão, o trabalho na realidade do estudante do Ensino Médio são exemplos de fatores que necessitam ser discutidos e que precisam de intervenção de políticas públicas para que ocorra uma verdadeira mudança desse cenário (ERRAM, 2017, p 177).

Nosso entendimento é que o que acontece no espaço da escola é suscetível à ação docente, porém de forma muito pontual, sem que pese sobre ela a responsabilidade de resolução. Os exemplos dados pela autora, a “evasão” e o “[...] trabalho na realidade do estudante do ensino médio são aspectos que compõem o cotidiano das nossas escolas e a vida de nossos estudantes” e, assim, inserem-se na perspectiva que assumimos da formação integral do sujeito, defendida nas Dcnem (2012), mas dependem, sim, da implementação de outras políticas sociais.

Erram (2017, p. 179), na análise do Caderno II dessa etapa, reforça nossa afirmação anterior em relação à formação integral do sujeito ao dizer que

[...] os jovens, que estão na escola de Ensino Médio pública, são filhos de trabalhadores que necessitam do trabalho para sua sobrevivência, então a escola que está sendo ofertada a eles não pode somente oferecer uma escola de qualificação e preparação para o trabalho, mas que tenha objetivo de ir além, que proporcione o acesso ao conhecimento de forma que o jovem possa emancipar-se e constituir-se como cidadão. Quando a escola apresenta somente o trabalho como formação, está preparando um exército de trabalhadores em massa que manterá o sistema capitalista vigente e sendo moldados para que a transformação social desejada nunca aconteça.

Como anunciado, o Caderno II da primeira etapa da formação do Pnem promoveu a discussão sobre o jovem como sujeito do ensino médio e trouxe reflexões importantes sobre (a) os sentidos de estar na escola, tanto para professores quanto para os jovens; (b) a promoção do diálogo com os estudantes sobre culturas juvenis e; (c) proposição de estratégias metodológicas para o diálogo com os jovens trabalhadores sobre suas expectativas e condições de trabalho, bem como propõe como atividade a redação de uma carta endereçada aos estudantes do ensino médio, foi avaliado no questionário *Survey* por 4.808 professores, o que corresponde a 97,1% do total dos respondentes, entre muito satisfatório e satisfatório.

Resultado semelhante é observado na tabela 13, que traz a avaliação, na plataforma do SisMédio, das atividades propostas nesse Caderno. Nela, cerca de 85% dos participantes do Pnem avaliaram positivamente todas as atividades desse Caderno.

Tabela 13 – Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno II - O Jovem como Sujeito do Ensino Médio, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa I - Caderno II - O Jovem como Sujeito do Ensino Médio	1) Refletir sobre os sentidos de estar na escola para professores e jovens (p.16).	1 (12 / 0.26%)	1 (11 / 0.24%)	1 (13 / 0.28%)
		2 (8 / 0.17%)	2 (12 / 0.26%)	2 (17 / 0.37%)
		3 (50 / 1.09%)	3 (73 / 1.59%)	3 (80 / 1.74%)
		4 (542 / 11.79%)	4 (621 / 13.51%)	4 (637 / 13.86%)
		5 (3956 / 86.07%)	5 (3850 / 83.77%)	5 (3820 / 83.12%)
		Em branco (28/0.61%)	Em branco (29/0.63%)	Em branco (29/0.63%)
	2) Promover diálogo com os estudantes na escola sobre culturas juvenis (p.29).	1 (13 / 0.29%)	1 (7 / 0.15%)	1 (12 / 0.26%)
		2 (2 / 0.04%)	2 (8 / 0.18%)	2 (12 / 0.26%)
		3 (43 / 0.95%)	3 (59 / 1.3%)	3 (61 / 1.34%)
		4 (550 / 12.11%)	4 (616 / 13.56%)	4 (644 / 14.18%)
		5 (3908 / 86.02%)	5 (3822 / 84.13%)	5 (3782 / 83.25%)
		Em branco (27/0.59%)	Em branco (31/0.68%)	Em branco (32/0.7%)
	3) Propor estratégias metodológicas para o diálogo com os jovens trabalhadores sobre suas expectativas e condições de trabalho (p.43).	1 (7 / 0.18%)	1 (7 / 0.18%)	1 (6 / 0.16%)
		2 (3 / 0.08%)	2 (7 / 0.18%)	2 (11 / 0.29%)
		3 (34 / 0.9%)	3 (48 / 1.27%)	3 (52 / 1.37%)
		4 (461 / 12.16%)	4 (521 / 13.75%)	4 (566 / 14.93%)
		5 (3247 / 85.67%)	5 (3163 / 83.46%)	5 (3119 / 82.3%)
		Em branco (38/1%)	Em branco (44/1.16%)	Em branco (36/0.95%)
	4) Redigir carta endereçada aos jovens estudantes do Ensino Médio (p.60).	1 (10 / 0.27%)	1 (12 / 0.33%)	1 (12 / 0.33%)
		2 (2 / 0.05%)	2 (3 / 0.08%)	2 (8 / 0.22%)
		3 (34 / 0.93%)	3 (37 / 1.01%)	3 (49 / 1.34%)
		4 (368 / 10.04%)	4 (443 / 12.09%)	4 (442 / 12.06%)
		5 (3234 / 88.24%)	5 (3146 / 85.84%)	5 (3130 / 85.4%)
		Em branco (17/0.46%)	Em branco (24/0.65%)	Em branco (24/0.65%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

Ainda seguindo a linha do pensamento cereteuniano, as práticas concretas

produzidas pelo “homem ordinário” no cotidiano das escolas a partir daquilo que recebe (ou “consome”) é uma produção “silenciosa”, “astuciosa” e “quase invisível”, nas quais não se percebe os usos e apropriações subjacentes, subvertendo e tirando proveito daquilo que lhe é imposto pelo poder dominante (CERTEAU, 1994).

A primeira atividade proposta nesse Caderno levaram a reflexão, tanto para professores quanto para os alunos, sobre os sentidos de estar na escola. A avaliação positiva dessa atividade remete à compreensão dos participantes do Pnem sobre a urgência de estudos que tratem do cotidiano e da diversidade nos espaços escolares e, ao mesmo tempo, traz indicativos da dificuldade que o sistema de educação tem para implantar nas escolas finalidades que ultrapassem o lugar comum que cabe à educação escolar, que é o ensino dos conteúdos propedêuticos.

As atividades desse segundo Caderno apontam para uma escola transformada em lugar praticado, oferecendo a todos que a constituem mais do que ensino e aprendizagem de conteúdos e servindo para a vida que acontece além dos muros da escola.

Já o Caderno III da etapa I da formação, **O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**, reúne as reflexões dos dois primeiros Cadernos para discutir o currículo do ensino médio em sua interface com os sujeitos dessa etapa da educação básica, na perspectiva da integralidade da formação.

Suas propostas de atividades ensejam a construção de um currículo escolar que contemple (a) a relação entre os conteúdos ensinados, o mundo do trabalho, o da ciência, o da tecnologia e o da cultura; (b) as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; (c) as contribuições do que é ensinado na escola para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e; (d) o Ensino Médio o currículo da escola.

A tabela 14 mostra avaliação positiva de cerca de 85% dos respondentes dessas atividades.

Tabela 14 - Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno III - O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa I - Caderno III - O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral	1) Debater com os professores na escola a relação entre os conteúdos ensinados, o mundo do trabalho, o da ciência, o da tecnologia e o da cultura (p.17).	1 (11 / 0.24%)	1 (14 / 0.31%)	1 (14 / 0.31%)
		2 (5 / 0.11%)	2 (10 / 0.22%)	2 (13 / 0.29%)
		3 (26 / 0.57%)	3 (62 / 1.37%)	3 (72 / 1.59%)
		4 (494 / 10.89%)	4 (628 / 13.84%)	4 (628 / 13.84%)
		5 (3973 / 87.59%)	5 (3793 / 83.62%)	5 (3785 / 83.44%)
		Em branco (27 / 0.6%)	Em branco (29 / 0.64%)	Em branco (24/0.53%)
	2) Ler e discutir as Dcnem (2012) com os professores da escola (p.27).	1 (11 / 0.32%)	1 (12 / 0.34%)	1 (12 / 0.34%)
		2 (2 / 0.06%)	2 (7 / 0.2%)	2 (6 / 0.17%)
		3 (31 / 0.89%)	3 (51 / 1.46%)	3 (57 / 1.64%)
		4 (408 / 11.72%)	4 (492 / 14.13%)	4 (488 / 14.01%)
		5 (3008 / 86.39%)	5 (2893 / 83.08%)	5 (2898 / 83.23%)
		Em branco (22 / 0.63%)	Em branco (27 / 0.78%)	Em branco (21 / 0.6%)
	3) Redigir texto sobre as contribuições do que é ensinado na escola para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes (p.34).	1 (9 / 0.27%)	1 (10 / 0.3%)	1 (9 / 0.27%)
		2 (2 / 0.06%)	2 (7 / 0.21%)	2 (10 / 0.3%)
		3 (27 / 0.81%)	3 (44 / 1.32%)	3 (48 / 1.44%)
		4 (393 / 11.82%)	4 (472 / 14.2%)	4 (486 / 14.62%)
		5 (2881 / 86.65%)	5 (2776 / 83.49%)	5 (2755 / 82.86%)
		Em branco (13 / 0.39%)	Em branco (16 / 0.48%)	Em branco (17 / 0.51%)
	4) Debater com estudantes e professores do Ensino Médio o currículo da escola (p.44).	1 (11 / 0.36%)	1 (10 / 0.33%)	1 (11 / 0.36%)
		2 (1 / 0.03%)	2 (4 / 0.13%)	2 (8 / 0.26%)
		3 (27 / 0.88%)	3 (45 / 1.46%)	3 (57 / 1.86%)
		4 (328 / 10.68%)	4 (421 / 13.7%)	4 (425 / 13.83%)
		5 (2692 / 87.63%)	5 (2578 / 83.92%)	5 (2560 / 83.33%)
		Em branco (13 / 0.42%)	Em branco (14 / 0.46%)	Em branco (11/ 0.36%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

Ao detalharmos o resultado do *Survey* (Gráfico 11), observamos que 4.734 (95,7%) professores consideraram entre muito satisfatória e satisfatória a temática do Caderno III dessa etapa, mantendo a correlação com os apresentados no SisMédio.

Esse Caderno implicou a incorporação de questões adversas e mais amplas das propostas definidas nas Dcnem (2014), levando os Cursistas a adentrarem o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura dos jovens que compõem o ensino médio brasileiro. Os eixos destacados aparecem imbricados e relacionam-se às tentativas de transformação do espaço escolar em espaço de formação integral.

A apropriação dessa reflexão é relevante na discussão da atual política de educação capixaba, que prevê a construção de um novo currículo do território com referência na BNCC, e abre caminho para a discussão do **Caderno (IV) Áreas de conhecimento e integração curricular**, com reflexões sobre o trabalho com os temas integradores e o currículo integrado. Na avaliação das atividades, os números

do SisMédio se repetem (Tabela 15) com cerca de 85% de avaliações positivas. No Survey, a soma das respostas muito satisfatório e satisfatório é de 4.727 (95,5%).

Tabela 15 - Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno IV - Áreas de conhecimento e integração curricular, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa I - Caderno IV - Áreas de conhecimento e integração curricular	1) Elaborar proposta de trabalho da temática "Educação alimentar e nutricional" em uma perspectiva integradora (p. 16).	1 (10 / 0.22%)	1 (10 / 0.22%)	1 (11 / 0.24%)
		3 (38 / 0.82%)	2 (6 / 0.13%)	2 (9 / 0.19%)
		4 (542 / 11.72%)	3 (54 / 1.17%)	3 (59 / 1.28%)
		5 (4008 / 86.64%)	4 (613 / 13.25%)	4 (633 / 13.68%)
		Em branco (28 / 0.61%)	5 (3908 / 84.48%)	5 (3879 / 83.85%)
	2) Elaborar proposta de atividade (p.26).	Em branco (35 / 0.76%)	Em branco (35 / 0.76%)	
		1 (10 / 0.24%)	1 (12 / 0.29%)	1 (11 / 0.27%)
		2 (5 / 0.12%)	2 (7 / 0.17%)	2 (15 / 0.37%)
		3 (30 / 0.73%)	3 (44 / 1.07%)	3 (44 / 1.07%)
		4 (438 / 10.67%)	4 (534 / 13.01%)	4 (536 / 13.05%)
		5 (3599 / 87.65%)	5 (3480 / 84.75%)	5 (3474 / 84.61%)
		Em branco (24 / 0.58%)	Em branco (29 / 0.71%)	Em branco (26 / 0.63%)
	3) Elaborar proposta curricular integrada (p.37).	1 (11 / 0.29%)	1 (10 / 0.27%)	1 (13 / 0.35%)
		2 (2 / 0.05%)	2 (9 / 0.24%)	2 (13 / 0.35%)
		3 (35 / 0.93%)	3 (65 / 1.73%)	3 (78 / 2.07%)
		4 (486 / 12.92%)	4 (541 / 14.38%)	4 (502 / 13.34%)
		5 (3212 / 85.36%)	5 (3119 / 82.89%)	5 (3138 / 83.39%)
		Em branco (17 / 0.45%)	Em branco (19 / 0.5%)	Em branco (19 / 0.5%)
	4) Analisar filme e reportagem e propor atividade em sala de aula (p.45).	1 (16 / 0.46%)	1 (15 / 0.43%)	1 (13 / 0.37%)
		2 (4 / 0.11%)	2 (8 / 0.23%)	2 (12 / 0.34%)
		3 (24 / 0.69%)	3 (33 / 0.94%)	3 (39 / 1.11%)
		4 (388 / 11.08%)	4 (452 / 12.9%)	4 (424 / 12.1%)
		5 (3050 / 87.07%)	5 (2978 / 85.01%)	5 (2994 / 85.47%)
		Em branco (21 / 0.6%)	Em branco (17 / 0.49%)	Em branco (21 / 0.6%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

Voltando a análise de Erram (2017), a autora coloca a proposta de discutir as áreas do conhecimento como “[...] um pouco básica dentro dos cadernos, exigindo dos cursistas mais leituras e reflexões, pois a formação inicial do professor do Ensino Médio é realizada de forma disciplinar, a integração não é comum para o profissional [...]” (p. 193). A autora reafirma a importância da formação continuada para que os professores pudessem, de fato, engendrar a integração das disciplinas “[...] por meio de projetos em comum” (p. 193), afirmando que isso seria uma inovação no ensino médio (ERRAM, 2017).

Mais uma vez, assumimos uma percepção diferente da que tem a autora. Não no que diz respeito a importância da formação continuada para atingir o objetivo da integração das disciplinas em áreas, proposta da terceira etapa do Pnem, mas em relação ao fato de exigir “mais leituras e reflexões” dos Cursistas (afinal, a formação continuada que tem o professor como sujeito de sua própria formação e da formação

de seus pares não pode se abster de exigir “mais leituras e reflexões” dos professores).

Outro fato de que discordamos é o de a integração “por meio de projetos em comum” ser uma “inovação no ensino médio”. Entendemos que a metodologia de projetos interdisciplinares é utilizada pelos professores da rede pública estadual há tempos nas nossas escolas⁵¹. O que o Caderno propõe pensar vai além dos projetos em comum, perpassa a perspectiva da educação integral e das metodologias integradoras, que se constituem recursos articuladores específicos usados de forma intencional e planejada nas práticas cotidianas.

O **Caderno (V) Organização e gestão democrática da escola**, trouxe para o debate questões de grande relevância, tais como (a) a participação docente na gestão democrática da escola, (b) as situações vividas na escola que podem ser objeto de decisões coletivas, (c) normas elaboradas pela Sedu ou pelo Conselho Estadual de Educação sobre a instalação e o funcionamento dos Conselhos Escolares e decisões do Conselho Escolar na escola, (d) a atuação do Grêmio Estudantil na escola, (e) as experiências relativas à participação dos pais na vida escolar e, (f) o processo de elaboração da PPP da escola, seu conteúdo, o ambiente em sala de aula, a postura docente e as estratégias de ensino.

Esse Caderno, tal qual os anteriores, manteve a avaliação positiva de cerca de 85% dos respondentes na plataforma do SisMédio (Tabela 16) e de 95,5% no questionário *Survey*.

⁵¹ O “Prêmio Sedu Boas Práticas na Educação”, que em 2018 completa 12 edições, traz diversos projetos na perspectiva da interdisciplinaridade, utilizando a metodologia de projetos.

Outra ação que pode demonstrar que a interdisciplinaridade em projetos não é uma inovação na rede pública estadual, em 2012, a Sedu/ES estabeleceu, por meio das Orientações para Implementação da Nova Carga Horária para Professores da Rede Estadual a partir da Lei Federal Nº 11.738/2008 e Lei Estadual Nº 444/2011 (WIERMAN, 2018), o planejamento por área de conhecimento nas escolas, o que possibilitou diversas atividades interdisciplinares nas escolas da rede. A perspectiva da interdisciplinaridade estava, inclusive, no Plano de Ensino Anual das disciplinas, num campo chamado de Pontos de Contato. Na Jornada Pedagógica do início do ano letivo os professores planejavam juntos e discutiam os projetos interdisciplinares a partir da seleção desses pontos de contatos.

Tabela 16 - Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno V - Organização e gestão democrática da escola, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa I - Caderno V - Organização e gestão democrática da escola	1) Debater a participação docente na gestão democrática da escola (p. 12).	1 (36 / 0.86%)	1 (38 / 0.91%)	1 (33 / 0.79%)
		2 (4 / 0.1%)	2 (8 / 0.19%)	2 (15 / 0.36%)
		3 (26 / 0.62%)	3 (62 / 1.48%)	3 (70 / 1.67%)
		4 (428 / 10.21%)	4 (528 / 12.59%)	4 (524 / 12.5%)
		5 (3676 / 87.67%)	5 (3535 / 84.31%)	5 (3530 / 84.19%)
		Em branco(23/ 0.55%)	Em branco (22 / 0.52%)	Em branco(21/ 0.5%)
	2) Promover debate sobre situações vividas na escola que podem ser objeto de decisões coletivas (p.18).	1 (28 / 0.86%)	1 (27 / 0.82%)	1 (23 / 0.7%)
		2 (3 / 0.09%)	2 (7 / 0.21%)	2 (12 / 0.37%)
		3 (28 / 0.86%)	3 (40 / 1.22%)	3 (48 / 1.47%)
		4 (303 / 9.25%)	4 (370 / 11.3%)	4 (372 / 11.36%)
		5 (2897 / 88.49%)	5 (2811 / 85.86%)	5 (2801 / 85.55%)
		Em branco(15/ 0.46%)	Em branco (19 / 0.58%)	Em branco (18/0.55%)
	3) Ler normas elaboradas pela Sedu ou pelo CEE sobre a instalação e o funcionamento dos Conselhos Escolares e verificar as decisões do Conselho Escolar instalado na escola (p.23).	1 (24 / 0.89%)	1 (22 / 0.82%)	1 (22 / 0.82%)
		2 (1 / 0.04%)	2 (7 / 0.26%)	2 (11 / 0.41%)
		3 (24 / 0.89%)	3 (41 / 1.53%)	3 (43 / 1.6%)
		4 (275 / 10.24%)	4 (339 / 12.62%)	4 (317 / 11.8%)
		5 (2353 / 87.6%)	5 (2266 / 84.36%)	5 (2282 / 84.96%)
		Em branco(9 / 0.34%)	Em branco (11 / 0.41%)	Em branco(11/0.41%)
	4) Pesquisar a atuação do Grêmio Estudantil na escola (p.29).	1 (32 / 1.3%)	1 (45 / 1.83%)	1 (46 / 1.87%)
		2 (1 / 0.04%)	2 (11 / 0.45%)	2 (14 / 0.57%)
		3 (27 / 1.1%)	3 (55 / 2.24%)	3 (55 / 2.24%)
		4 (265 / 10.77%)	4 (318 / 12.93%)	4 (300 / 12.2%)
		5 (2122 / 86.26%)	5 (2012 / 81.79%)	5 (2029 / 82.48%)
		Em branco(13/ 0.53%)	Em branco (19 / 0.77%)	Em branco(16/0.65%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

As atividades desse Caderno ensejaram uma discussão que vai além daquilo que é posto como trabalho docente, inserindo os professores em questões de gestão e no coletivo responsável pelas tomadas de decisões em problemas que atingem a escola contemporânea.

As decisões dos Conselhos Escolares das escolas são analisadas na perspectiva do poder dominante (no caso, a gestão da Sedu e o CEE, por meio de suas normativas), mas a avaliação positiva dessa atividade sugerem uso e apropriações pelos professores que ultrapassam o (pr)escrito, permitindo, mais uma vez, a produção de interpretações e sentidos que venham a moldar as decisões do coletivo em consonância com o vivido no cotidiano de cada escola.

O **Caderno (VI) Avaliação no ensino médio** discutiu o ponto nevrálgico da educação brasileira em geral: a avaliação. Suas atividades propuseram pensar (a) as concepções de avaliação e os principais desafios no campo da avaliação

educacional, (b) a proposta político-pedagógica e planos de ensino da escola para identificação de concepções de avaliação da aprendizagem, instrumentos e procedimentos de avaliação mais utilizados na escola, bem como critérios de atribuição de notas e de aprovação, (c) a taxa de rendimento da escola para refletir sobre a avaliação da aprendizagem e, (d) as avaliações educacionais externas e sobre a utilização de seus resultados.

Nenhuma das atividades propostas nesse Caderno teve menos de 85% de avaliações positivas na plataforma do MEC (Tabela 17). No *Survey*, os resultados também se repetem, apontando 95,8% de avaliações positivas para esse Caderno.

Tabela 17 - Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa I - Caderno VI - Avaliação no ensino médio, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa I - Caderno VI - Avaliação no ensino médio	1) Discutir concepções de avaliação e os principais desafios no campo da avaliação educacional (p.17).	1 (38 / 0.85%)	1 (38 / 0.85%)	1 (39 / 0.88%)
		2 (5 / 0.11%)	2 (10 / 0.22%)	2 (20 / 0.45%)
		3 (20 / 0.45%)	3 (34 / 0.76%)	3 (30 / 0.67%)
		4 (450 / 10.11%)	4 (491 / 11.03%)	4 (491 / 11.03%)
		5 (3915 / 87.96%)	5 (3846 / 86.41%)	5 (3839 / 86.25%)
		Em branco(23/ 0.52%)	Em branco (32 / 0.72%)	Em branco (32/0.72%)
	2) Analisar o PPP e planos de ensino da escola para identificação de concepções de avaliação da aprendizagem, instrumentos e procedimentos de avaliação mais utilizados na escola, critérios de atribuição de notas e de aprovação (p. 28).	1 (36 / 1.03%)	1 (36 / 1.03%)	1 (34 / 0.97%)
		2 (9 / 0.26%)	2 (12 / 0.34%)	2 (17 / 0.49%)
		3 (25 / 0.72%)	3 (31 / 0.89%)	3 (34 / 0.97%)
		4 (346 / 9.9%)	4 (422 / 12.07%)	4 (379 / 10.84%)
		5 (3058 / 87.47%)	5 (2971 / 84.98%)	5 (3012 / 86.16%)
		Em branco(22/ 0.63%)	Em branco (24 / 0.69%)	Em branco(20/0.57%)
	3) Coletar dados como a taxa de rendimento da escola e refletir sobre a avaliação da aprendizagem (p.38).	1 (32 / 1.01%)	1 (27 / 0.85%)	1 (28 / 0.89%)
		2 (5 / 0.16%)	2 (9 / 0.28%)	2 (15 / 0.47%)
		3 (29 / 0.92%)	3 (41 / 1.3%)	3 (50 / 1.58%)
		4 (292 / 9.23%)	4 (349 / 11.04%)	4 (312 / 9.87%)
		5 (2794 / 88.36%)	5 (2723 / 86.12%)	5 (2743 / 86.75%)
		Em branco(10/ 0.32%)	Em branco (13 / 0.41%)	Em branco(14/ 0.44%)
	4) Refletir sobre as avaliações educacionais externas e sobre a utilização de seus resultados (p. 50).	1 (33 / 1.02%)	1 (31 / 0.96%)	1 (30 / 0.92%)
		2 (6 / 0.18%)	2 (11 / 0.34%)	2 (17 / 0.52%)
		3 (26 / 0.8%)	3 (40 / 1.23%)	3 (45 / 1.39%)
		4 (284 / 8.75%)	4 (374 / 11.53%)	4 (351 / 10.82%)
		5 (2873 / 88.56%)	5 (2771 / 85.42%)	5 (2786 / 85.88%)
		Em branco(22/ 0.68%)	Em branco (17 / 0.52%)	Em branco(15/0.46%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

A avaliação educacional é uma temática muito vinculada às normativas da gestão. Há diretrizes para as avaliações internas e externas e para a recuperação da

aprendizagem de conteúdos avaliados. Determinações que o professor segue a contragosto, ou burla com táticas desta vez não tão sutis e silenciosas.

Os resultados das avaliações são esperados pela gestão educacional como referência válida para a avaliação do trabalho docente. A exposição desses resultados é razão de celebração, reconhecimento e valorização tanto quanto de constrangimentos, frustrações, exclusão e desvalorização. As escolas estão sempre nessa dicotomia na apresentação dos resultados, especialmente, das avaliações externas.

Os espaços, dessa forma constituídos pelos resultados das avaliações a que são submetidos, só podem sair dessa representação pelas práticas estranhas “[...] ao espaço [...] das construções visuais, panópticas ou teóricas” (CERTEAU, 1994, p. 172) dos “homens ordinários”, que escapam, subvertem, resistem e sobrevivem ao cotidiano, construindo uma racionalidade própria.

De forma ampla, os Cadernos de Formação da primeira etapa do Pnem foram avaliados pelos participantes como muito satisfatórios/ satisfatórios.

As atividades propostas por esses Cadernos apontam para questões de relevância que perpassam não apenas o ensino médio, mas a própria educação básica. Cada uma dessas reflexões oferece subsídios para o debate que acontece hoje na educação brasileira – a implementação da BNCC; a reforma do ensino médio e; o Enem e o Pisa –; e em especial no Espírito Santo: a construção do novo currículo do território capixaba, o Programa de educação integral em tempo integral do modelo Escola Viva, a EJA semipresencial, o Programa Jovens de Futuro, o Paebes e o Paebes Tri.

3.2 OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA SEGUNDA ETAPA

A segunda etapa da formação do Pnem é a etapa que traz os Cadernos das áreas das componentes curriculares. Somente o **Caderno I – Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio** – trata de questões que estão para além das áreas. Nele encontramos discussões sobre (a) diversidade e pluralidade e a organização

do trabalho pedagógico, (b) instâncias colegiadas e formas de participação dos sujeitos escolares, (c) os principais problemas da escola, seus impactos e ações para resolvê-los e, (d) participação no Conselho de Classe.

Consideramos continuar a trazer aqui as discussões propostas e o detalhamento dos números das avaliações, ainda que, ao fim e ao cabo, os resultados não apresentem diferenças consideráveis.

A avaliação no SisMédio das atividades propostas nesse Caderno também apresentam cerca de 85% de respostas positivas (Tabela 18). No *Survey*, 4.734 (95,6%) das respostas ficaram entre muito satisfatórios e satisfatórios.

Tabela 18 – Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno I - Organização e gestão democrática da escola, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa II - Caderno I - Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio	1) Refletir sobre diversidade e pluralidade e a organização do trabalho pedagógico (p.13).	1 (30 / 0.86%)	1 (29 / 0.83%)	1 (29 / 0.83%)
		2 (6 / 0.17%)	2 (15 / 0.43%)	2 (19 / 0.54%)
		3 (39 / 1.11%)	3 (49 / 1.4%)	3 (65 / 1.86%)
		4 (385 / 11%)	4 (455 / 13%)	4 (468 / 13.37%)
		5 (3021 / 86.29%)	5 (2926 / 83.58%)	5 (2896 / 82.72%)
		Em branco(20/ 0.57%)	Em branco (27 / 0.77%)	Em branco(24/0.69%)
	2) Realizar debate com os estudantes sobre instâncias colegiadas e formas de participação dos sujeitos escolares (p.20).	1 (27 / 1.1%)	1 (27 / 1.1%)	1 (26 / 1.06%)
		2 (6 / 0.25%)	2 (14 / 0.57%)	2 (16 / 0.65%)
		3 (28 / 1.14%)	3 (31 / 1.27%)	3 (34 / 1.39%)
		4 (257 / 10.51%)	4 (282 / 11.53%)	4 (293 / 11.98%)
		5 (2119 / 86.63%)	5 (2080 / 85.04%)	5 (2064 / 84.38%)
		Em branco (9 / 0.37%)	Em branco (12 / 0.49%)	Em branco(13/0.53%)
	3) Refletir sobre os principais problemas da escola, seus impactos e propor ações para resolvê-los (p.32).	1 (24 / 0.93%)	1 (20 / 0.77%)	1 (20 / 0.77%)
		2 (10 / 0.39%)	2 (16 / 0.62%)	2 (25 / 0.97%)
		3 (31 / 1.2%)	3 (22 / 0.85%)	3 (28 / 1.08%)
		4 (250 / 9.67%)	4 (328 / 12.69%)	4 (311 / 12.03%)
		5 (2254 / 87.2%)	5 (2181 / 84.37%)	5 (2185 / 84.53%)
		Em branco(16/ 0.62%)	Em branco (18 / 0.7%)	Em branco(16/0.62%)
	4) I. Elaborar relatório sobre participação no Conselho de Classe (p.40)./ II. Analisar uma ata de Conselho de Classe (p.40).	1 (21 / 1.03%)	1 (16 / 0.78%)	1 (21 / 1.03%)
		2 (7 / 0.34%)	2 (7 / 0.34%)	2 (10 / 0.49%)
		3 (23 / 1.13%)	3 (27 / 1.32%)	3 (39 / 1.91%)
		4 (188 / 9.21%)	4 (228 / 11.17%)	4 (207 / 10.14%)
		5 (1793 / 87.81%)	5 (1750 / 85.7%)	5 (1754 / 85.9%)
		Em branco(10/ 0.49%)	Em branco (14 / 0.69%)	Em branco(11/0.54%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

Pela ótica dos resultados positivos das avaliações dos Cadernos, os professores compreenderam a relevância de constituir o coletivo nos espaços de tomada de decisões da escola e reconheceram a também importante participação dos

estudantes nesse coletivo. Essa apropriação, do reconhecimento dos sujeitos que compõem a escola, perpassa as discussões dos outros Cadernos dessa etapa.

O **Caderno II Ciências Humanas** trata (a) o conceito "encargo da compreensão", (b) o processo de humanização e conhecimento dos sujeitos de aprendizagem, (c) livros didáticos, legislação, e eventuais mudanças na seleção dos conteúdos ensinados e sugere (d) planejar e realizar ação curricular na área.

Em análise, Dantas (2017) avalia que o Caderno de Ciências Humanas

[...] apresenta preocupantes "saltos históricos" e argumentações ou conceituações generalizadas/aligeiradas. Expõe as ciências humanas como "ciências reflexivas" e defende a ideia de uma postura investigativa diante dos fenômenos históricos e sociais. [...] que esse caderno não faz qualquer alusão explícita à possibilidade de transformação social, mas a uma adaptação social conectada aos imperativos da lógica capitalista (p. 302).

Todavia, para os participantes do Pnem/ES, esse Caderno, tanto nos resultados no SisMédio (85%) quanto no *Survey* (95,6%) apresenta avaliação positiva (Tabela 19).

Tabela 19 - Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno II – Ciências Humanas, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa II - Caderno II - Ciências Humanas	1) Discutir o conceito "encargo da compreensão" e redigir um texto (p.18)	1 (24 / 0.96%)	1 (17 / 0.68%)	1 (18 / 0.72%)
		2 (7 / 0.28%)	2 (15 / 0.6%)	2 (14 / 0.56%)
		3 (23 / 0.92%)	3 (34 / 1.36%)	3 (44 / 1.76%)
		4 (218 / 8.74%)	4 (231 / 9.26%)	4 (235 / 9.42%)
		5 (2202 / 88.29%)	5 (2171 / 87.05%)	5 (2157 / 86.49%)
		Em branco (20 / 0.8%)	Em branco (26 / 1.04%)	Em branco (26/1.04%)
	2) Desenvolver atividade em sala de aula com foco no processo de humanização e conhecimento dos sujeitos de aprendizagem (p. 28).	1 (19 / 0.85%)	1 (14 / 0.62%)	1 (16 / 0.71%)
		2 (5 / 0.22%)	2 (14 / 0.62%)	2 (14 / 0.62%)
		3 (24 / 1.07%)	3 (34 / 1.52%)	3 (33 / 1.47%)
		4 (237 / 10.58%)	4 (260 / 11.6%)	4 (267 / 11.91%)
		5 (1943 / 86.7%)	5 (1905 / 85.01%)	5 (1895 / 84.56%)
		Em branco(13/ 0.58%)	Em branco (14 / 0.62%)	Em branco(16/ 0.71%)
	3) Identificar, a partir da análise de livros didáticos e legislação, eventuais mudanças na seleção dos conteúdos ensinados e planejar ação curricular (p.36).	1 (21 / 1.15%)	1 (17 / 0.93%)	1 (18 / 0.98%)
		2 (6 / 0.33%)	2 (6 / 0.33%)	2 (7 / 0.38%)
		3 (23 / 1.26%)	3 (21 / 1.15%)	3 (27 / 1.47%)
		4 (208 / 11.35%)	4 (227 / 12.39%)	4 (231 / 12.61%)
		5 (1564 / 85.37%)	5 (1553 / 84.77%)	5 (1538 / 83.95%)
		Em branco (10/ 0.55%)	Em branco (8 / 0.44%)	Em branco (11/ 0.6%)
	4) Planejar e realizar ação curricular na área de Ciências Humanas (p.44).	1 (19 / 1.02%)	1 (12 / 0.64%)	1 (14 / 0.75%)
		2 (2 / 0.11%)	2 (10 / 0.53%)	2 (10 / 0.53%)
		3 (17 / 0.91%)	3 (21 / 1.12%)	3 (28 / 1.5%)
		4 (219 / 11.71%)	4 (232 / 12.41%)	4 (235 / 12.57%)
		5 (1607 / 85.94%)	5 (1584 / 84.71%)	5 (1572 / 84.06%)
		Em branco(6 / 0.32%)	Em branco (11 / 0.59%)	Em branco(11/0.59%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

O **Caderno III - Ciências da Natureza**, cujas atividades ensejam discussões sobre (a) a prova de Ciências da Natureza do exame PISA, (b) excertos do livro "Ensino de Ciências e Cidadania" e, (c) atividades de ensino interdisciplinar tem avaliação positiva, semelhante aos outros Cadernos, no SisMédio e no *Survey*: cerca de 85% (Tabela 20) e 95,6%, respectivamente.

Tabela 20 - Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno III – Ciências da Natureza, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa II - Caderno III - Ciências da Natureza	1) Analisar uma questão da prova de Ciências da Natureza do exame PISA e realizar atividades experimentais (p.15).	1 (13 / 1.21%)	1 (9 / 0.84%)	1 (9 / 0.84%)
		2 (2 / 0.19%)	2 (4 / 0.37%)	2 (6 / 0.56%)
		3 (23 / 2.14%)	3 (26 / 2.42%)	3 (21 / 1.95%)
		4 (94 / 8.74%)	4 (105 / 9.77%)	4 (108 / 10.05%)
		5 (921 / 85.67%)	5 (908 / 84.47%)	5 (906 / 84.28%)
		Em branco(22/ 2.05%)	Em branco (23 / 2.14%)	Em branco(25/ 2.33%)
	2) Discutir um conjunto de excertos do livro "Ensino de Ciências e Cidadania" (p.21).	1 (15 / 1.67%)	1 (13 / 1.45%)	1 (13 / 1.45%)
		2 (3 / 0.33%)	2 (3 / 0.33%)	2 (4 / 0.45%)
		3 (13 / 1.45%)	3 (17 / 1.9%)	3 (18 / 2.01%)
		4 (98 / 10.93%)	4 (101 / 11.26%)	4 (87 / 9.7%)
		5 (759 / 84.62%)	5 (750 / 83.61%)	5 (760 / 84.73%)
		Em branco(9 / 1%)	Em branco (13 / 1.45%)	Em branco(15/1.67%)
	3) Planejar e realizar atividade de ensino interdisciplinar (p.28).	1 (12 / 1.13%)	1 (10 / 0.94%)	1 (12 / 1.13%)
		2 (1 / 0.09%)	2 (6 / 0.57%)	2 (6 / 0.57%)
		3 (7 / 0.66%)	3 (10 / 0.94%)	3 (10 / 0.94%)
		4 (98 / 9.25%)	4 (126 / 11.9%)	4 (113 / 10.67%)
		5 (931 / 87.91%)	5 (896 / 84.61%)	5 (905 / 85.46%)
		Em branco(10/ 0.94%)	Em branco (11 / 1.04%)	Em branco(13/1.23%)
	4) Planejar unidade de ensino e postá-la, em formato de artigo, no portal "Em Diálogo" (p.41).	1 (11 / 1.52%)	1 (10 / 1.38%)	1 (8 / 1.1%)
		2 (2 / 0.28%)	2 (4 / 0.55%)	2 (5 / 0.69%)
		3 (9 / 1.24%)	3 (12 / 1.66%)	3 (10 / 1.38%)
		4 (92 / 12.71%)	4 (95 / 13.12%)	4 (93 / 12.85%)
		5 (606 / 83.7%)	5 (597 / 82.46%)	5 (602 / 83.15%)
		Em branco(4 / 0.55%)	Em branco (6 / 0.83%)	Em branco(6 / 0.83%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

Caderno de Linguagens (IV) Esse Caderno gerou tensões ao tratar a linguagem como prática social e ainda por permitir estabelecer relações com os estudos de Vygotsky que tratam do surgimento independente do pensamento e da linguagem para, posteriormente, juntos, estabelecerem uma linguagem interior que forma o pensamento maduro e com Mikhail Bakhtin, para quem o desenvolvimento do sujeito e da consciência independem de o ser humano ter de conviver com outras vozes, pontos de vista, realidades, discursos, para além daqueles que o cercam.

O Caderno versa ainda sobre (a) as práticas de linguagem presentes na vida dos estudantes do Ensino Médio, (b) o trabalho sobre o tema "padrão corporal" e, (c) a

atividade educativa na atualidade, não trazem uma discussão mais voltada à política das componentes curriculares da área e, sim, questões muito específicas de algumas das disciplinas da área.

Dantas (2017) destaca que os autores desse Caderno

[...] assinalam a diferença conceitual entre componente curricular e disciplinas acadêmicas/ científicas e apresentam as disputas no campo do currículo escolar, optando declaradamente pelas teorias pós-críticas, o que colide com a perspectiva crítica de grande parte dos autores dos cadernos formativos da primeira etapa (p. 303).

Da mesma forma que todos os Cadernos anteriores, esse também manteve os números de avaliações positivas no SisMédio, conforme nos mostra a tabela 21. O Survey apontou 4734 (95,6%) respostas positivas.

Tabela 21 - Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno IV – Linguagens, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa II - Caderno I - Linguagens	1) Analisar o filme "O Enigma de Kaspar Hauser" (p.14).	1 (14 / 1.51%)	1 (9 / 0.97%)	1 (13 / 1.4%)
		2 (1 / 0.11%)	2 (6 / 0.65%)	2 (4 / 0.43%)
		3 (8 / 0.86%)	3 (11 / 1.19%)	3 (14 / 1.51%)
		4 (88 / 9.48%)	4 (97 / 10.45%)	4 (99 / 10.67%)
		5 (807 / 86.96%)	5 (795 / 85.67%)	5 (784 / 84.48%)
		Em branco(10/ 1.08%)	Em branco (10 / 1.08%)	Em branco(14/1.51%)
	2) Realizar discussão sobre práticas de linguagem presentes na vida dos estudantes do Ensino Médio (p.21).	1 (18 / 1.65%)	1 (14 / 1.29%)	1 (14 / 1.29%)
		2 (2 / 0.18%)	2 (5 / 0.46%)	2 (4 / 0.37%)
		3 (10 / 0.92%)	3 (10 / 0.92%)	3 (10 / 0.92%)
		4 (103 / 9.47%)	4 (107 / 9.83%)	4 (114 / 10.48%)
		5 (943 / 86.67%)	5 (938 / 86.21%)	5 (931 / 85.57%)
		Em branco(12 / 1.1%)	Em branco (14 / 1.29%)	Em branco(15/1.38%)
	3) Desenvolver com os estudantes trabalho sobre o tema "padrão corporal" (p.31).	1 (12 / 1.44%)	1 (10 / 1.2%)	1 (10 / 1.2%)
		2 (2 / 0.24%)	2 (2 / 0.24%)	2 (2 / 0.24%)
		3 (6 / 0.72%)	3 (8 / 0.96%)	3 (14 / 1.67%)
		4 (97 / 11.6%)	4 (100 / 11.96%)	4 (98 / 11.72%)
		5 (717 / 85.77%)	5 (712 / 85.17%)	5 (707 / 84.57%)
		Em branco(2 / 0.24%)	Em branco (4 / 0.48%)	Em branco(5 / 0.6%)
	4) Refletir sobre a atividade educativa na atualidade (p.41).	1 (11 / 1.22%)	1 (8 / 0.89%)	1 (8 / 0.89%)
		2 (1 / 0.11%)	2 (4 / 0.44%)	2 (3 / 0.33%)
		3 (1 / 0.11%)	3 (7 / 0.78%)	3 (7 / 0.78%)
		4 (97 / 10.77%)	4 (107 / 11.88%)	4 (100 / 11.1%)
		5 (785 / 87.13%)	5 (767 / 85.13%)	5 (776 / 86.13%)
		Em branco(6 / 0.67%)	Em branco (8 / 0.89%)	Em branco(7 / 0.78%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

O **Caderno de Matemática (V)**, diferente dos outros Cadernos de Formação, traz atividades próprias da disciplina e mescla com atividades que perpassam as políticas atuais do trabalho educativo para a área, tais como (a) identificação dos

tipos de pensamentos matemáticos, (b) o trabalho coletivo e a interação entre os diversos componentes curriculares, (c) a integração entre as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia e, (d) a elaboração de projeto de pesquisa e intervenção para integração da área de Matemática com as demais áreas de conhecimento ou componentes curriculares.

Mas a diferença fica apenas no conteúdo, pois, não fugindo à regra, temos, mais uma vez, dados de avaliação no SisMédio e no *Survey* semelhantes aos já apresentados para os outros Cadernos da Formação. Na mesma ordem, cerca de 85% de respostas positivas, em conformidade com a tabela 22, a seguir, e 4.643 (93,8%) respostas entre muito satisfatório e satisfatório.

Tabela 22 - Avaliação das Atividades do Caderno de Formação - Etapa II - Caderno V – Matemática, em relação ao conteúdo, à vinculação ao contexto da sala de aula/cotidiano escolar e à articulação entre teoria e prática.

Caderno	Atividade	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Articulação entre teoria e prática
Etapa II - Caderno I - Matemática	1) Analisar um conjunto de atividades realizadas pelos estudantes e identificar tipos de pensamentos matemáticos (p. 14).	1 (10 / 1.1%) 3 (20 / 2.21%) 4 (95 / 10.5%) 5 (768 / 84.86%) Em branco(12/ 1.33%)	1 (9 / 0.99%) 2 (3 / 0.33%) 3 (14 / 1.55%) 4 (107 / 11.82%) 5 (763 / 84.31%) Em branco (9 / 0.99%)	1 (8 / 0.88%) 2 (3 / 0.33%) 3 (14 / 1.55%) 4 (110 / 12.15%) 5 (760 / 83.98%) Em branco(10/ 1.1%)
	2) Elaborar projeto de trabalho coletivo e interação entre os diversos componentes curriculares (p.23).	1 (6 / 0.81%) 3 (3 / 0.41%) 4 (96 / 13.01%) 5 (627 / 84.96%) Em branco(6 / 0.81%)	1 (2 / 0.27%) 2 (4 / 0.54%) 3 (5 / 0.68%) 4 (94 / 12.74%) 5 (625 / 84.69%) Em branco (8 / 1.08%)	1 (2 / 0.27%) 2 (4 / 0.54%) 3 (5 / 0.68%) 4 (97 / 13.14%) 5 (621 / 84.15%) Em branco(9 / 1.22%)
	3) Debater, a partir de exercícios propostos, a integração entre as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia (p.31).	1 (12 / 1.42%) 3 (7 / 0.83%) 4 (101 / 11.98%) 5 (718 / 85.17%) Em branco(5 / 0.59%)	1 (8 / 0.95%) 2 (6 / 0.71%) 3 (7 / 0.83%) 4 (109 / 12.93%) 5 (703 / 83.39%) Em branco (10 / 1.19%)	1 (5 / 0.59%) 2 (6 / 0.71%) 3 (13 / 1.54%) 4 (97 / 11.51%) 5 (710 / 84.22%) Em branco(12/1.42%)
	4) Elaborar subprojeto para implementação de atividades integradoras na escola (p.39).	1 (8 / 1.16%) 2 (1 / 0.15%) 3 (8 / 1.16%) 4 (78 / 11.34%) 5 (591 / 85.9%) Em branco(2 / 0.29%)	1 (8 / 1.16%) 2 (1 / 0.15%) 3 (6 / 0.87%) 4 (76 / 11.05%) 5 (593 / 86.19%) Em branco (4 / 0.58%)	1 (5 / 0.73%) 2 (3 / 0.44%) 3 (7 / 1.02%) 4 (72 / 10.47%) 5 (598 / 86.92%) Em branco(3 / 0.44%)
	5) Organizar roda de conversa e elaborar projeto de pesquisa e intervenção para integração da área de Mat. com as demais áreas de conhecimento ou componentes curriculares (p.42).	1 (12 / 1.69%) 3 (4 / 0.56%) 4 (89 / 12.54%) 5 (600 / 84.51%) Em branco(5 / 0.7%)	1 (6 / 0.85%) 2 (5 / 0.7%) 3 (6 / 0.85%) 4 (90 / 12.68%) 5 (598 / 84.23%) Em branco (5 / 0.7%)	1 (7 / 0.99%) 2 (4 / 0.56%) 3 (10 / 1.41%) 4 (88 / 12.39%) 5 (595 / 83.8%) Em branco(6 / 0.85%)

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

Concordamos com Costa (2016) que, em uma análise mais aprofundada do Caderno de Formação de Matemática, concluiu que

[...] foram poucas as inovações observadas no Caderno de Matemática do PNEM para que se possa considerar que o tratamento dado nele à Matemática constituem mudanças que possam representar uma tendência da Educação Matemática.

De maneira geral, as novidades observadas ficam por conta dos seguintes aspectos:

1. do programa de formação continuada do PNEM, onde professores e coordenadores pedagógicos puderam refletir e debater sobre as possíveis mudanças no currículo;
2. da valorização da voz do professor em formação continuada, durante os encontros do PNEM;
3. do trabalho, através de projetos, como princípio educativo tendo a pesquisa como princípio pedagógico; e
4. da preocupação com a formação humana integral dos alunos e não, somente, voltada à preparação dos estudantes aos exames de ingresso em cursos superiores e/ou ao mercado de trabalho (COSTA, 2016, P. 146).

A formação continuada do Pnem pretendia não a inovação, ainda que a qualidade da educação também esteja vinculada às inovações curriculares, metodológicas e didáticas, mas a preparação do professor para atuar nas escolas de ensino médio na perspectiva da educação integral e dos eixos Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia. É essa perspectiva que não se pode colocar à margem para levar adiante as reformas e inovações em matéria de educação. A incorporação das novas tecnologias como conteúdo básico comum é um elemento que pode contribuir para vincular os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora das escolas.

3.3 OS CADERNOS DA FORMAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS EIXOS TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA E TECNOLOGIA

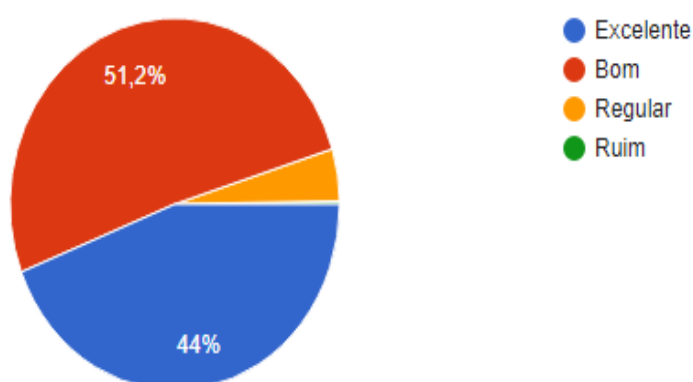
No bojo das avaliações das atividades e, conseqüentemente, dos Cadernos Formativos do Pnem, os participantes Cursistas (professores e pedagogos), Orientadores de Estudos e Formadores Regionais, em relação à **adequação dos conteúdos trabalhados aos objetivos da formação fundamentados nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia**, mantiveram consenso entre 95,2% dos

respondentes de que os conteúdos dos Cadernos estiveram alinhados aos eixos que basearam a Formação do Pnem (Gráfico 12):

Gráfico 12 - Adequação dos conteúdos trabalhados aos objetivos da formação fundamentados nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS AOS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO FUNDAMENTADOS NOS EIXOS TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA E TECNOLOGIA

4.949 respostas



Fonte: Resumo de respostas do Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES (Survey). Acesso em 29/04/2018.

Ainda na plataforma do SisMédio é possível apreender que muitos temas trazidos pelos Cadernos da Formação, na percepção dos cursistas (professores e pedagogos do ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo), precisam ser aprofundados em novas formações.

Ainda que houvesse consenso de que os conteúdos dos Cadernos estavam alinhados aos eixos que fundamentaram a formação do Pnem, os temas “Desafio para o ensino médio” (77,22%), “O ensino médio integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (74,64%) e “Jovens, culturas, identidades e tecnologias” (74,27%) são, segundo os respondentes no SisMédio, os com maior necessidade de aprofundamento.

Outros muitos temas apareceram como carentes de formação na percepção dos professores do ensino médio capixaba. Dentre os temas que tiveram mais de 60% dos votos dos respondentes na plataforma do MEC, temos (Tabela 23):

Tabela 23 - Temas abordados no Pnem que os professores gostariam de ver aprofundados em outras formações.

Caderno	Temas	Qtd. de professores	%
Ensino Médio e Formação Humana Integral	Desafios para o Ensino Médio	4894	77,22
	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	3900	61,53
O Jovem como Sujeito do Ensino Médio	Construindo uma noção de juventude	3833	60,48
	Jovens, culturas, identidades e tecnologias	4707	74,27
	Projetos de vida, escola e trabalho	4523	71,36
	Formação das juventudes, participação e escola	4075	64,29
O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral	Sujeitos do ensino médio e formação humana integral	3993	63,00
	Trabalho, ciência, tecnologia e cultura e os sujeitos do ensino médio	4307	67,96
	Uma ação curricular integrada para uma formação humana integral	4200	66,27
	A integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura na prática escolar	4031	63,60
	O que são as áreas de conhecimento e qual sua relação com o currículo	4170	65,79
Áreas de conhecimento e integração curricular	O ensino integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura	4731	74,64
	O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico	4265	67,29
	O projeto curricular e a relação entre os sujeitos e desses com suas práticas	4092	64,56
	Gestão democrática da educação e gestão democrática da escola	4041	63,76
Organização e gestão democrática da escola	Os desafios da prática: a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado	3907	61,64
	Avaliação educacional	4069	64,20
Avaliação no ensino médio	Avaliação da aprendizagem	4462	70,40

Fonte: Plataforma do SisMédio. Acesso em 15/06/2018.

Consideramos que os usos e as apropriações dos estudos promovidos pelo Pnem/ES pelos professores e pedagogos em suas diversas funções na formação podem ser compreendidas como contra-hegemônicas, pois auferem relevância à produção de sentidos diversos e possibilitando, pelas suas práticas, a transformação da escola, em espaço de formação em que são formados e formadores, numa apropriação e uso dos espaços e tempos do trabalho docente que contesta, escapa ou subverte as prescrições dos projetos pedagógicos pelo poder dominante.

Os professores e pedagogos são compreendidos aqui como sujeitos com vozes que podem, sim, ser dissonantes e, por isso, condenadas pelo poder dominante, mas que são fundamentais para a prática docente e para a orientação das diretrizes pedagógicas.

E no sentido contrário das recentes ações dos poderes públicos instituídos que direcionamos nosso trabalho, buscando desvelar parte das várias dimensões dos usos e apropriações dos estudos do Pnem e identificando as táticas dos professores e pedagogos na constituição da escola e do tempo do trabalho docente como espaço e tempo de formação de professores.

Apresentamos neste capítulo o contexto de proposição político-pedagógica do Pnem presente nos Cadernos de Formação de cada etapa e, em seguida, trouxemos os resultados das avaliações dos conteúdos desses Cadernos feitas pelos participantes do Pnem no Espírito Santo, na plataforma do SisMédio e no questionário *Survey*, com a finalidade de demonstrar que, ainda que houvesse discrepâncias nas perspectivas teóricas dos Cadernos, especialmente entre as duas etapas, sua discussão possibilitou a reflexão sobre o papel do professor e da escola na perspectiva da educação integral das juventudes brasileiras do ensino médio.

Em seguida, procuramos analisar, por meio das percepções dos professores e pedagogos participantes do Pnem no Espírito Santo, os usos e apropriações dos estudos na escola, no tempo do trabalho docente e tendo os próprios professores como sujeitos da formação, na condição de formados e de formadores.

4 A ESCOLA CONSTITUÍDA ESPAÇO DE FORMAÇÃO PELOS USOS E APROPRIAÇÕES DO PNEM

Neste capítulo, procuramos apresentar, por meio das percepções dos professores e pedagogos participantes do Pnem no Espírito Santo, os usos e as apropriações dos estudos na escola, no tempo do trabalho docente e tendo os próprios professores como sujeitos da formação, na condição de formados e de formadores.

Para capturar o olhar dos professores e pedagogos sobre a formação fizemos uso: a) dos relatórios mensais preenchidos pelos Formadores Regionais, constituídos numa dinâmica do trabalho em rede durante os estudos dos grupos nas escolas, que compilam as informações fornecidas pelos Orientadores de Estudo sobre o desenvolvimento da formação nas escolas e; b) de questões selecionadas no questionário *Survey* aplicado aos participantes do Pnem (Cursistas, Orientadores de Estudos e Formadores Regionais) que trazem a perspectiva da avaliação da formação.

O desafio que se estabelece com a utilização do procedimento de análise documental é que o pesquisador seja capaz de selecionar, tratar e interpretar os dados, propendendo sua compreensão a partir da interação com sua fonte para que se tornem, de fato, significativos. Em essência, os relatórios mensais produzidos pelos Formadores Regionais e o questionário *Survey* respondido pelos sujeitos participantes da formação do Pnem no Espírito Santo geraram documentos com informações que, tratados, analítica e sistematicamente⁵², nos possibilitarão desvelar usos e apropriações que esses sujeitos fizeram dos estudos do Pnem/ES. Neste sentido, cabe-nos a tarefa de selecionar, analisar e interpretar as questões que subsidiarão os estudos desta pesquisa, respondendo aos seus objetivos e atendendo à expectativa da hipótese formulada.

As respostas escritas nas páginas dos relatórios não são palavras estanques, são “[...] o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando” (CERTEAU, 1994, p. 264).

⁵² O Questionário *Survey* respondido pelos sujeitos participantes da formação do Pnem no Espírito Santo e os relatórios mensais foram analisados por Ventorim et. al. (2018) e na dissertação (PPGE-Ufes), em andamento, de Rosangela Vargas Davel Pinto.

No início do questionário *Survey*, foi colocada uma seção com uma carta aos participantes do Pnem/ES com uma breve caracterização do Pnem e que explicava o intuito daquela pesquisa.

O Ministério da Educação, por meio da parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, desenvolveu o Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos, ação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O propósito desse programa foi promover a valorização da formação continuada dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Para fins de cumprimento da avaliação do PNEM, como atividade obrigatória, solicitamos o preenchimento deste questionário, pois conhecer a sua opinião é fundamental para a concretização desse programa, que visa à melhoria e ao fortalecimento do Ensino Médio no Espírito Santo e no Brasil (UFES, 2015).

As questões do questionário foram separadas nas seguintes categorias, pela ordem em que aparecem: perfil do participante (pessoal e de formação acadêmica), local de participação na formação (escola, SRE, município, etapa e modalidades de atendimento da escola), opinião dos participantes sobre políticas e programas, nacionais e estaduais, de formação docente e, por fim, tece **uma avaliação do programa de formação** do Pnem/ES. Nossa pesquisa fixará seu foco nesse último bloco de questões. O questionário completo, reiteramos, encontra-se no Anexo 1.

Em relação aos relatórios mensais dos Formadores Regionais (Anexo 2), buscavam monitorar as atividades dos grupos de estudos nas escolas, bem como os usos e as apropriações dos participantes nos encontros formativos.

Coletamos no *Google Drive* dos arquivos do Pnem todos os 87 relatórios mensais de 22 Formadores Regionais (de um total de 30) postados de forma não sistemática (alguns postaram três (3) ou quatro (4), enquanto outros postaram até oito (8) relatórios) e que atenderam ao proposto nesta pesquisa, contemplando as 11 SRE.

O Relatório Mensal de Atividades é composto de 28 questões, que podem ser categorizadas da seguinte maneira: questões de Identificação e qualificação (dos participantes, de sua formação acadêmica, das escolas e regionais); caracterização dos grupos de estudos, dos espaços, das organizações dos grupos, das dificuldades e das soluções encontradas para o desenvolvimento dos estudos nas escolas; e por fim, as questões 23, 24, 25, 26, 27 e 28 trazem o que, de fato, busca esta pesquisa,

as percepções e os relatos sobre os usos e as apropriações dos participantes sobre a formação do Pnem/ES.

A identificação dos usos e das apropriações que transformam práticas em função da variação do tempo, do espaço e dos grupos em que se desenvolvem, dos sujeitos que as interpretam, das condições, das possibilidades, dos modos e efeitos dessa “caça furtiva”; o professor, ao fazer “[...] uma reapropriação do texto do outro: ele caça ilegalmente aí, ele é transportado, ele se faz plural [...], numa terra que não é a sua” (CERTEAU, 1994, p. 154).

Ao analisarmos os questionários, percebemos que as duas primeiras partes não foram respondidas de maneira sistemática pelos Formadores Regionais, que se limitaram a repetir as respostas do primeiro mês. Como exemplo, podemos citar a questão nº 8, que perguntava há quanto tempo eles trabalhavam na escola em que atuavam à época, em que constatamos que as respostas, salvo exceções, no relatório nº 1, eram as mesmas colocadas no relatório nº 6.

Igualmente, notamos incoerências nas respostas. Na questão nº 11, por exemplo, – que arguia sobre quantos Orientadores de Estudos estiveram presentes na formação regional –, disseram que ainda **não haviam realizado formação por regional**, apenas via *e-mail* e telefone. Entretanto, às questões 12 e 14, que perguntavam, respectivamente, sobre os espaços utilizados para os encontros com os Orientadores de Estudos e sobre os aspectos relativos às condições desses espaços, apontavam um determinado lugar e pontuavam cada quesito ali colocado eles (ruído, ventilação, iluminação, condições de pisos e paredes, e materiais para formação).

Ademais, quando se pede para quantificar o número de Orientadores de Estudos ou de Cursistas, ou de grupos de estudos que realizaram uma dada atividade, ou se organizaram de certa forma, grande parte dos Formadores Regionais assinalou a questão com um X, afirmando que realizaram a atividade ou se conformaram de certa maneira, mas sem, entretanto, quantificar quantos o fizeram de cada maneira.

Assim sendo, consideramos trabalhar as questões de n.º 23, 24, 25, 26, 27 e 28 desses relatórios, questões específicas que entendemos nos trazerem pistas que

dizem respeito aos usos e às apropriações feitos pelos Formadores Regionais, Orientadores de Estudos e Cursistas sobre a formação.

Buscamos, em nossa análise cruzar os dados desses documentos para investigar os usos e as apropriações dos participantes do Programa de Formação do Pnem/ES e, a partir daí, responder à questão que emerge em nossa hipótese de que os estudos do Pnem retiraram do campo do discurso a autonomia da escola e a colocaram no campo das reflexões para, em seguida, inseri-la no campo da prática.

Como afirma Certeau (1994), há uma distinção entre “[...] os espetáculos de estratégias globais e a opaca realidade de táticas locais” (p. 51). Trazendo essa afirmação para a conversa com o tema da nossa pesquisa, é admissível apreender que existe uma distância plausível, entendida como parte do processo e contra os imediatismos dos resultados, entre a elaboração do programa de formação nos gabinetes do MEC, da Sedu e da Universidade, e sua materialização nos usos e nas apropriações dos professores Cursistas.

Essa distância é a diferença que se estabelece entre as expectativas espetaculares (que deviam aparecer, sobretudo, no curto prazo de um governo) e as experiências reais, sensíveis, concretas, visíveis, palpáveis de espera, de desconforto, de descaso e de desamparo pelas quais passam os professores nas escolas.

E mais: diante das expectativas na elaboração e da materialização da formação nas escolas existem, ainda graças às astúcias e às artes dos professores, mudanças nas práticas e nas relações docentes que se apresentam como aquelas escritas no papel e como aquelas não inscritas entre os objetivos, ambas pelos usos e apropriações que fazem seus usuários.

Para apresentar as percepções dos Cursistas durante a formação do Pnem, os relatórios mensais dos Formadores Regionais propõem algumas questões. As perguntas 23, 24 e 25 intentam mostrar o sentimento de Formadores Regionais, Orientadores de Estudos e Cursistas sobre o Pnem. Replicamos essas perguntas logo a seguir e as respectivas respostas quantificadas em 87 formulários analisados.

A questão 23, representada na tabela 24, refere-se à percepção dos Formadores regionais sobre a formação, pontuando sobre um possível o sentimento de

frustração, as possibilidades de contribuição para a formação, o desejo de sair da formação, a possibilidade de a formação ter qualificado sua atuação profissional e tê-lo levado a compreender as especificidades do ensino médio no país e em sua escola, sobre ter proporcionado grandes satisfações no que se refere ao trabalho com o jovem; e sobre a formação no tempo do trabalho docente ter valido a pena.

Tabela 24 - Em que medida os enunciados seguintes correspondem à sua percepção sobre a formação?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca	Resposta em 87 formulários
Eu me sinto frustrado com a formação.	Frequentemente – 2 Raramente – 46 Nunca – 39
Eu sinto que tenho muito a contribuir com a formação.	Sempre – 65 Frequentemente – 17 Raramente – 5
Eu penso em sair da formação.	Frequentemente – 2 Raramente – 10 Nunca – 75
Eu sinto que a formação tem qualificado minha atuação profissional.	Sempre – 44 Frequentemente – 36 Raramente – 7
Eu penso que a formação tem me levado a compreender as especificidades do Ensino Médio no país e em minha escola.	Sempre – 41 Frequentemente – 46
Eu penso que a formação me proporciona grandes satisfações no que se refere ao trabalho com o jovem.	Sempre – 39 Frequentemente – 41 Raramente – 7
Eu penso que a formação em serviço tem valido a pena.	Sempre – 52 Frequentemente – 33 Raramente – 2

Fonte: Adaptada do Formulário Mensal respondido pelos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Considerando os pontos colocados nessa questão (23) e as respostas dadas nos 87 formulários mensais analisados, pode-se inferir que a formação do Pnem atendeu de forma bem efetiva às expectativas da grande maioria dos Formadores Regionais. A frustração com a formação e o desejo de sair dela foram sentimentos apontados como frequentes em apenas 2 respostas.

Destarte, os Formadores Regionais avaliaram que tinham muito a contribuir com a formação, desempenhando o papel de formador de seus pares e percebendo esse fazer como parte integrante da profissionalização do magistério (NÓVOA, 1992). Ainda que fosse reservado aos professores espaços menores, com pouco poder no “jogo da formação” que se configurou, Nóvoa (1992, p. 14) considera relevante:

[...] a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor

é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

A percepção da formação pelos Formadores Regionais corrobora com Certeau (1994) no que diz respeito aos professores passarem a ocupar um lugar “próprio” na formação de seus pares, no modelo na formação continuada e no tempo do trabalho docente. Se colocado sob a perspectiva certauniana (p. 99), a demarcação desse lugar “próprio” na formação docente, por parte dos professores, permitir-lhes-ia “capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à vulnerabilidade das circunstâncias”.

Ainda que sobre essa participação do professor na formação de seus pares, Cunha (2005) saliente que esse modelo de formação continuada dos professores contribui pouco na eficácia da qualificação e nos avanços da profissionalidade docente, acreditamos que precisa ser considerada toda participação dos professores, mesmo que tímida, como sujeito da sua formação e da de seus pares.

Buscou-se, pois, compreender os usos e as apropriações dos professores que, de acordo com Certeau (1994), marcam de maneira singular a prática social. Nesse caso, a prática docente do sujeito que se forma e forma o outro. Partiu-se, portanto, da convicção de que os professores, incorporando, a seu modo, sentidos que constroem juntos nos espaços onde as formações se instituem, não são indiferentes nem passivos diante da organização de formações que lhes são oferecidas na rede pública estadual capixaba, num contexto em que restaria a eles apenas o papel de consumidores das políticas e dos produtos formativos oferecidos pelos mais ativos e poderosos – as IES e o Estado, que ocupam lugares de destaque, definindo e produzindo a formação docente como política pública de formação e de valorização.

Outros pontos revelados nessa questão estão ligados: a) à qualificação da atuação profissional promovida pela formação do Pnem, positivamente respondidas em 80 formulários (sempre e frequentemente); b) à compreensão das especificidades do Ensino Médio no país e na(s) sua(s) escola(s) de atuação – temática fulcral da formação do Pnem –, com 87 respostas entre sempre e frequentemente; c) à satisfação com o desenvolvimento dos trabalhos com os jovens, positiva em 80 respostas e; d) em relação à formação no tempo do trabalho docente valer a pena, com 85 respostas positivas (também entre sempre e frequentemente).

A questão 24 refere-se à percepção dos Orientadores de Estudos sobre a Formação. Nessa questão, nem todos os Formadores Regionais quantificaram as respostas dos Orientadores de Estudos. Dessa forma, resolvemos considerar apenas as respostas quantificadas, o que resultou na análise de um número variável de formulários, descritos na tabela 25, a seguir, por questionamento.

Tabela 25 - Em que medida os enunciados seguintes correspondem à percepção dos Orientadores de Estudo sobre a formação?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca	Respostas quantificadas dos Orientadores de Estudos
Eu me sinto frustrado com a formação (40 formulários)	Sempre – 6 Frequentemente – 31 Raramente – 139 Nunca – 260
Eu sinto que tenho muito a contribuir com a formação (38 formulários)	Sempre – 288 Frequentemente – 118 Raramente – 6 Nunca – 4
Eu penso em sair da formação (37 formulários)	Sempre – 1 Frequentemente – 9 Raramente – 81 Nunca – 285
Eu sinto que a formação tem qualificado minha atuação profissional (37 formulários)	Sempre – 213 Frequentemente – 151 Raramente – 14
Eu penso que a formação tem me levado a compreender as especificidades do Ensino Médio no país e em minha escola (36 formulários)	Sempre – 237 Frequentemente – 120 Raramente – 8 Nunca – 4
Eu penso que a formação me proporciona grandes satisfações no que se refere ao trabalho com o jovem (37 formulários)	Sempre – 229 Frequentemente – 126 Raramente – 27
Eu penso que a formação em serviço tem valido a pena (37 formulários)	Sempre – 276 Frequentemente – 106 Raramente – 6 Nunca – 4

Fonte: Adaptada do Formulário Mensal respondido pelos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Ainda que, em decorrência do não preenchimento correto de algumas partes dos formulários por parte dos Formadores Regionais, não tenha sido possível analisar as percepções de todos os Orientadores de Estudos nos diferentes estágios da formação do Pnem, os números que se apresentam apontam que a maior parte deles respondeu positivamente à formação.

Essas respostas positivas nos levam, de novo, à noção de tática de Certeau (1994) trazida aqui como forma de acesso àquela produção docente que, em geral, conserva-se invisível e silenciosa. Algumas dessas ações, podemos suspeitar, são táticas de resistência, que reconhecem que a desobediência às normas do Pnem e

exigências das IES pode ser vista como fracasso da formação, desestimulando a formulação de outras formações no mesmo modelo e, dessa forma, dificultando os usos e as apropriações dessas ações formativas em favor de interesses próprios.

A questão 25 inquiriu os Cursistas sobre os mesmos pontos. Como os relatórios eram preenchidos pelos Formadores Regionais a partir de dados coletados nos formulários mensais encaminhados por eles aos Orientadores de Estudos, essa questão só foi respondida adequadamente, com a quantificação das respostas dos Cursistas, em 06 formulários, e os resultados estão postos na tabela 26, a seguir.

Tabela 26 - Em que medida os enunciados seguintes correspondem à percepção dos Cursistas sobre a formação?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca	Quantifique a resposta dos cursistas
Os Cursistas sentem-se frustrados com a formação	Sempre – 11 Frequentemente – 85 Raramente – 619 Nunca – 259
Eles sentem que têm muito a contribuir com a formação	Sempre – 602 Frequentemente – 300 Raramente – 39 Nunca – 4
Eles pensam em sair da formação	Sempre – 13 Frequentemente – 33 Raramente – 205 Nunca – 637
Eles sentem que a formação tem qualificado minha atuação profissional	Sempre – 606 Frequentemente – 181 Raramente – 101 Nunca – 3
Eles pensam que a formação tem me levado a compreender as especificidades do Ensino Médio no país e em minha escola	Sempre – 581 Frequentemente – 215 Raramente – 101 Nunca – 3
Eles pensam que a formação me proporciona grandes satisfações no que se refere ao trabalho com o jovem	Sempre – 534 Frequentemente – 167 Raramente – 176
Os Cursistas sinalizam que a formação em serviço tem valido a pena	Sempre – 580 Frequentemente – 162 Raramente – 108 Nunca – 41

Fonte: Adaptada do Formulário Mensal respondido pelos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Ainda que não possa ser considerada uma amostra pertinente para a pesquisa, avaliamos ser importante colocar aqui as respostas dos 06 formulários para que, minimamente, pudéssemos demonstrar que os cursistas perceberam as questões postas pelo Pnem, somadas as respostas sempre e frequentemente num grupo, e raramente e nunca noutro, levando-se em conta as proporções, de forma similar aos Formadores e Orientadores.

A título de ilustração, em 974 respostas dadas pelos Cursistas, 878 afirmam que raramente ou nunca se sentiram frustrados, em contraposição à 96 que dizem que frequentemente ou sempre se sentiram assim em relação à formação do Pnem.

Quando perguntados se sentiam que tinham muito a contribuir com a formação, em 902 respostas apontaram sempre e frequentemente, enquanto em 43 disseram que raramente e nunca.

Sobre a ideia de sair da formação do Pnem, 842 Cursistas asseguraram que nunca ou raramente tiveram esse pensamento, enquanto 46 admitiram ter pensado nisso.

No que se refere à consideração de que a formação do Pnem contribuiu na qualificação de sua atuação profissional, houve 787 respostas afirmativas (sempre e frequentemente), para 104 negativas (raramente e nunca).

Em relação à percepção sobre a formação tê-los levado a compreender as especificidades do Ensino Médio no país e em sua(s) escola(s), encontramos 796 respostas afirmativas (sempre e frequentemente), contra apenas 104 negativas (raramente e nunca).

Por 701 vezes os cursistas afirmaram que a formação do Pnem lhes proporcionou grandes satisfações (sempre e frequentemente) no que se refere ao trabalho com o jovem, mas em 176 vezes consideraram que isso ocorreu raramente. Somente nesse quesito a resposta “nunca” não foi assinalada.

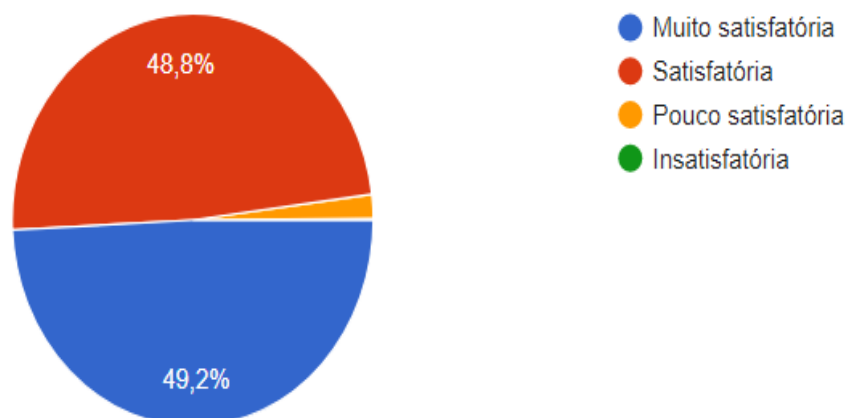
No último ponto, no que tange à formação no tempo do trabalho docente valer a pena, os cursistas, com 742 respostas positivas (também entre sempre e frequentemente), acenaram que sim, enquanto 149 respostas mostraram a incredulidade em relação a esse aspecto da formação do Pnem.

O *Survey* traz uma questão sobre a satisfação com a participação do Pnem. Dos 4.949 respondentes, somadas as respostas positivas “muito satisfatória” e “satisfatória”, temos um total de 98%, ou seja, 4.850 respondentes ficaram satisfeitos com sua participação no Pnem (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Satisfação com a participação no Pnem.

SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PNEM

4.949 respostas



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES (*Survey*). Acesso em 03 jul. 2018.

Enquanto as estratégias, próprias daqueles que têm poder na ordem institucional e que se dispõem a garantir o lugar desse poder, são criadas no entorno, nos lugares instituídos que ocupam e controlam, mas que não praticam, as táticas, por sua vez, são ações dos que se “aproveitam” das ocasiões para praticar o lugar e transformá-lo em espaço cheio de sentidos diversos, articulados sobre a vontade do outro e que se modificam a todo instante.

Nas palavras de Certeau:

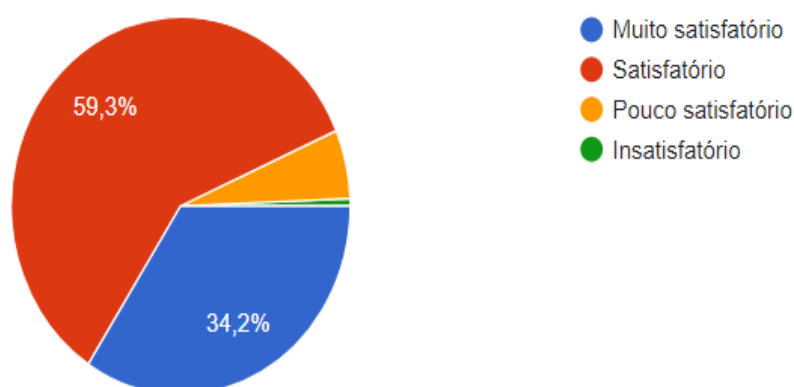
Em nossas sociedades, elas (as táticas) se multiplicam com o esfacelamento das estabilidades locais como se, não estando mais fixadas por uma comunidade circunscrita, saíssem de órbita, se tornassem errantes, e assimilassem os consumidores a imigrantes em um sistema demasiadamente vasto para ser o deles e com as malhas demasiadamente apertadas para que pudessem escapar-lhe (CERTEAU, 1994, p. 47).

Quando perguntados sobre o impacto da formação do Pnem na qualidade do ensino médio considerando a promoção de ações pedagógicas e relações condizentes com os princípios da Dcnem (2012), 59,3% dos respondentes do questionário *Survey* apontaram como “satisfatório” e 34,2% como “muito satisfatório”, totalizando 93,5% de respostas positivas (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Impacto da formação do Pnem na qualidade do ensino médio, considerando a promoção de ações pedagógicas e relações escolares condizentes com os princípios das Dcnem (2012).

AVALIE O IMPACTO DA FORMAÇÃO DO PNEM NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO CONSIDERANDO A PROMOÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES ESCOLARES CONDIZENTES COM OS PRINCÍPIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.

4.949 respostas



Fonte: Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Pnem-ES (*Survey*). Acesso em 1º jul. 2018.

A seguir, intentamos qualificar os dados numéricos apresentados trazendo, na voz dos participantes do Pnem/ES, os olhares sobre a formação no espaço da escola.

4.1 OS OLHARES E VOZES DOS FORMADORES REGIONAIS, ORIENTADORES DE ESTUDOS E CURSISTAS: QUALIFICANDO OS DADOS NUMÉRICOS

Neste subcapítulo, enfatizaremos os olhares sobre a formação do Pnem no Espírito Santo a partir do que nos dizem os que dela participaram no espaço das escolas: Formadores Regionais, Orientadores de Estudos e Cursistas.

Os relatórios mensais depositados no *Google Drive* foram constituídos numa dinâmica do trabalho em rede, assim estabelecida: durante os estudos dos grupos nas escolas, os Orientadores de Estudos colhiam percepções, relatos, posicionamentos nos debates, impressões, detalhes técnicos, ocorrências diversas que pudessem traduzir os usos e as apropriações que os Cursistas, e eles próprios,

faziam das atividades e dos estudos do Pnem e lançavam essas informações, de forma sintetizada, em relatórios que eram entregues aos seus respectivos Formadores Regionais.

Os Formadores Regionais, por sua vez, num movimento similar, durante as formações, ou mesmo nos momentos de orientação com os Orientadores de Estudos, também registravam percepções, relatos, posicionamentos, impressões, detalhes técnicos e outras ocorrências, e elaboravam uma síntese da produção dos relatórios recebidos, acrescida dos seus próprios registros e de suas próprias experiências da formação que, ao fim e ao cabo, resultavam no relatório mensal que depositavam no *Google Drive* criado especificamente para isso.

Trazemos aqui o detalhamento da dinâmica de produção dos relatórios mensais dos Formadores Regionais para sustentarmos a assertiva de que esse documento não traz apenas o viés do Formador Regional sobre o Pnem/ES, mas traduz os olhares de todos aqueles que participaram da formação nos espaços escolares.

Isso posto, intentaremos demonstrar, em unidades temáticas, pelo diálogo qualitativo e quantitativo dos dados, os usos e as apropriações que os participantes do Pnem/ES fizeram dos estudos do Pnem no Espírito Santo.

Para alcançarmos nosso objetivo, elencamos as unidades temáticas a partir do conjunto das questões tratadas no entrelaçamento entre a teoria, as práticas da formação e os dados, até então analisados, que buscavam destacar avanços e fragilidades na formação do Pnem, bem como incitar comentários e/ou sugestões para fins de avaliação do processo dessa formação.

Para essas questões não havia uma grade pronta de respostas, ou seja, o respondente escrevia aquilo que gostaria de apontar como avanço e fragilidade, tecia comentários e fazia sugestões em texto livre, com suas próprias palavras. Em que pese o fato de que o mapeamento das 4.949 respostas do *Survey* a essas questões seria, por si só, material suficiente para uma pesquisa, para nosso estudo elencamos aquelas que foram mais lembradas pelos respondentes.

Compilamos as respostas considerando suas similaridades e sintetizadas nas tabelas 27, 28 e 29, de onde selecionamos as unidades temáticas que utilizamos para analisar as narrativas dos participantes do Pnem/ES nos relatórios mensais.

Tabela 27 – Aspectos destacados como avanços na formação do Pnem.

Aspectos destacados como avanços na formação do Pnem	Nº de respostas
Interdisciplinaridade/ Projetos	45
Aumento de conhecimento/ Crescimento/aperfeiçoamento profissional	53
Formação continuada/ em serviço	32
Troca de experiências/ Interação entre professores/ Interação das áreas de conhecimento/ Trabalho em equipe/ Estudo coletivo	91
Reflexão sobre a prática	2
Formação humana integral	2
Material didático e Bolsa de Estudos	2
Outros	4.720

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do *Survey* respondido pelos participantes do Pnem/ES, 2018.

Tabela 28 – Aspectos destacados como fragilidades na formação do Pnem.

Aspectos destacados como fragilidades na formação do Pnem	Nº de respostas
Falta de habilidade tecnológica dos cursistas/ Acesso à internet	10
Atraso no início do curso/ Descontinuidade do curso	7
Mudança de escola pelo cursista por motivo de contrato DT	2
Falta de orientação	2
Excesso de atividades/ Material pouco prático	16
Atraso do pagamento das bolsas	4
Carga horária/ Horário/ Pouco tempo	141
Muita teoria e pouca prática/ Teoria distante da prática	19
Nenhum/ outro	4.756

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do *Survey* respondido pelos participantes do Pnem/ES, 2018.

Tabela 29 – Comentários e/ou sugestões apontados para fins de avaliação da formação do Pnem.

Comentários e/ou sugestões apontados para fins de avaliação da formação do Pnem	Nº de respostas
Muito importante para a vida profissional	6
Muito bom/ As avaliações foram satisfatórias	27
Ser mais prático e menos teórico	6
Continuação do curso	42
Mais formações com a participação de todos/ Outras formações e atualizações	5
Aplicação no contraturno/ Pouco tempo para leitura e desenvolvimento das atividades	5
Pensar a realidade dos professores no Espírito Santo (Carga horária, DT)	2
Material didático disponibilizado de forma virtual e impressa para cada participante	2
A avaliação por capítulo, após o horário de estudo semanal/ Questionários	4
Qualificação para os orientadores de estudo (palestras ou seminários) que os deixaria mais familiarizados com o conteúdo do caderno e maior segurança com os cursistas	2
Nenhum/outro	4.848

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do *Survey* respondido pelos participantes do Pnem/ES, 2018.

A partir dessas informações, selecionamos as 10 unidades temáticas para nossa análise, a saber: 1) interdisciplinaridade/ interação das áreas de conhecimento/ trabalho/estudo coletivo/ interação entre professores; 2) aquisição de conhecimentos/ crescimento/aperfeiçoamento profissional/ importância da formação para a profissionalidade; 3) formação continuada/ formação continuada em serviço/ tempo para a formação; 4) reflexão sobre a prática/ prática x teoria; 5) formação humana integral; 6) material didático; atividades propostas 7) bolsa de estudos; 8) uso das tecnologias; 9) avaliação do Pnem e; 10) vínculo do participante.

Selecionadas as unidades temáticas de análise, voltamos aos relatórios mensais. As questões 26) **QUAL(IS) O(S) PRINCIPAL(IS) AVANÇO(S) QUALITATIVO(S) ESTÃO SENDO APRESENTADOS NA FORMAÇÃO COM OS ORIENTADORES DE ESTUDO?**, respondida por 16 Formadores Regionais; 27) **QUAL(IS) O(S) PRINCIPAL(IS) AVANÇO(S) QUALITATIVO(S) ESTÃO SENDO APRESENTADOS PELOS ORIENTADORES DE ESTUDO NA FORMAÇÃO COM OS CURSISTAS NA ESCOLA?**, respondida por 18 Formadores Regionais, e; 28) **UTILIZE ESSE ESPAÇO PARA O REGISTRO DE OUTROS COMENTÁRIOS**, espaço para comentários utilizado por 16 Formadores Regionais, trazem relatos dos Formadores Regionais, dos Orientadores e dos Cursistas sobre os usos e as apropriações feitas por eles no espaço da escola, a partir dos estudos do Pnem. Planilhamos no Excel essas informações⁵³ e trouxemos para nosso texto a compilação dos dados para efetuarmos nossa análise.

Ressaltamos que os relatos a seguir, muitas vezes, não se referem apenas ao tema da unidade temática, pois as questões no Relatório Mensal eram abertas e permitiam a escrita livre das considerações sobre a formação. Por isso, encontraremos textos que trazem mais de um tema e que podem estar copiados, portanto, em mais de uma unidade temática.

Identificaremos os Formadores Regionais pela sigla FR e um número ordinal.

⁵³ Os excertos foram, em alguns momentos, reescritos, apenas a título de revisão ortográfica e gramatical para uma melhor coesão e coerência textual. Foram selecionados trechos dos relatos que traziam os olhares e vozes sobre a formação do Pnem, em conformidade com as unidades temáticas.

4.1.1 Interdisciplinaridade/ Interação das Áreas de Conhecimento/ Trabalho/ Estudo Coletivo/ Interação entre os Professores

Reunimos nessa unidade temática, os excertos que trouxeram ênfases tanto sobre o trabalho docente interdisciplinar e na perspectiva da integração das áreas de conhecimento como conteúdo da formação, como no fato de a própria formação do Pnem ter como característica os estudos dos Cadernos em grupos, preferencialmente, por áreas de conhecimento.

Entendemos que cabem, ainda, nessa unidade temática, os olhares sobre o trabalho e o estudo coletivo e a interação entre os professores, que ao fim e ao cabo, são consequências da interdisciplinaridade e da interação das áreas de conhecimento.

Quadro 3 – Unidade Temática: Interdisciplinaridade/ Interação das Áreas de Conhecimento/ Trabalho/Estudo Coletivo/ Interação entre os Professores

FR01	<p>“Quatro Orientadores de Estudos disseram que os professores pensaram em preparar, de forma interdisciplinar, aulas mais atrativas, visando o desempenho dos alunos.”</p> <p>“Oito Orientadores de Estudos disseram que os professores acreditam que a formação continuada acontecendo durante os encontros por área favorecem o diálogo.”</p> <p>“O debate promovido em relação as áreas de conhecimento, integradas ao currículo, foi de extrema importância, sendo destacado nos grupos de estudos. A análise dos textos e as atividades propostas serviram como base para aguçar a visão dos cursistas sobre a importância de modificações no currículo [...]”</p> <p>“Seis Orientadores de Estudos disseram que os professores estão iniciando em suas escolas a construção coletiva de ações que valorizam a diversidade e pluralidade.”</p>
FR02	<p>“[...] o projeto [...] foi desenvolvido em conjunto com as disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática, com palestras e estudos, concursos de paródias, confecção de cardápio semanal, entrevistas com pessoas da sociedade, gincanas e debates.”</p> <p>“Não cabe mais em nossas escolas a individualidade, ou seja, cada disciplina sendo trabalhada separadamente, há uma necessidade urgente da integração entre elas, por isso faz-se necessário um trabalho de formação de professores também nos cursos de graduação, pois é onde nossos professores são formados [...]”</p> <p>“O encontro regional [...] serviu para nos aproximar ainda mais e com as conversas, podemos relatar nossas experiências e desafios ao longo do estudo dos cadernos, assim o trabalho ficará com uma identidade mais homogênea para o próximo ano.”</p>
FR03	<p>“Existe uma maior integração entre as disciplinas, visando um trabalho multidisciplinar.”</p> <p>“Os orientadores têm observado que este espaço possibilitou o entrosamento maior entre professores e trocas de experiências [...]”</p> <p>“O encontro com os orientadores foi uma ótima oportunidade de trocar experiências e tirar dúvidas. Deu mais segurança ao grupo.”</p>
FR04	<p>“As trocas de experiências de várias disciplinas e todas as áreas têm sido de grande importância para o crescimento dos cursistas em nossa escola”.</p>
FR05	<p>“Estamos compartilhando muitas informações surgidas em nossos encontros, assim tentamos trocar experiências sempre”.</p>
FR06	<p>“Considero muito positivo o encontro e a troca de experiências entre o grupo”.</p> <p>“Algo significativo foi levar as novas diretrizes para o Ensino Médio ao conhecimento também daqueles professores que não participam do curso. Essa ação causou a aproximação dos</p>

	<p>professores para refletir sobre o motivo de tanto se pregar mudanças no meio escolar”.</p> <p>“Os encontros têm sido proveitosos tanto no que se refere aos estudos e discussões sobre os temas como as trocas de experiências entre os participantes.”</p> <p>“São muitos os avanços, e o principal deles é uma maior interação entre os professores, quando estão discutindo os textos apresentados para estudo”.</p>
FR08	<p>“Um dos principais avanços qualitativos é a interação dos docentes [...]”.</p> <p>“Há uma maior integração entre professores de outras áreas do conhecimento. Compartilhamento de experiências, angústias e expectativas em relação ao Ensino Médio.”</p> <p>“Com a formação abriu-se um espaço para a troca de experiências entre os professores o que possibilita uma reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo [...]”.</p>
FR13	<p>“É perceptível nos encontros e até mesmo na postura em estudos coletivos que há uma certa preocupação dos cursistas com as áreas de conhecimento e como sua relação com o currículo pode contribuir com a formação integral do jovem.”</p> <p>“Os encontros têm acontecido geralmente nos dias de planejamento por área.”</p> <p>“Há a necessidade de realizar um momento para que os professores participantes da formação possam apresentar àqueles que não estão inseridos o objetivo da formação e o que eles têm produzido a partir dela.”</p>
FR16	<p>“Nossos cursistas têm apresentado uma visão mais ampla em relação ao Ensino Médio no Brasil, nossas dificuldades são compartilhadas em todo território nacional.”</p> <p>“Os professores perceberam a necessidade de um trabalho com projetos e de forma interdisciplinar.”</p> <p>“Os professores relataram sobre a necessidade de que sejam elaborados, no próximo ano, Planos de Ensino e Proposta Pedagógica já pensando nesta integração das disciplinas.”</p> <p>“Os principais avanços foram em relação à aplicação dos conteúdos em sala e ao trabalho desenvolvido de forma mais interdisciplinar e contextualizada, fortalecendo o trabalho de equipe e a integração dos conteúdos e, conseqüentemente, das disciplinas.</p> <p>“O método de ensino é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico integrado uma vez que possibilita compreensão de significados, de conceitos, levando ao desenvolvimento de competências e habilidades no educando.”</p> <p>“Estamos aprofundando conhecimentos sobre a importância do trabalho coletivo, das especificidades características de cada jovem e principalmente do trabalho interdisciplinar como ferramenta da formação integral no Ensino Médio.”</p>
FR17	<p>“Os encontros têm promovido, também, diálogos entre as diversas áreas do conhecimento, bem como maior e melhor integração entre os docentes e alunos.”</p> <p>“O processo contínuo de reflexão está permitindo os profissionais trocar experiências e repensar sua prática pedagógica”.</p>

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Na leitura dessas narrativas de Formadores Regionais e Orientadores de Estudos, a partir de suas observações sobre os estudos desenvolvidos nos grupos de professores e pedagogos nas escolas, percebemos a importância do que nos traz Nóvoa sobre se caminhar

[...] no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de colectivo e de colegialidade na cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2002, p. 21).

Assumimos o pensamento do autor ainda quando nos fala sobre a dificuldade de definir o que é o “conhecimento profissional”, que “[...] tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência” (NÓVOA, 2002, p. 23), que se constitui na mobilização de um “conjunto de saberes, de competências e de atitudes”, numa prática educativa, que depende, pressupõe o autor, “de uma reflexão prática e deliberativa” .

Nóvoa reitera que há, atualmente, programas de formação com iniciativas que promovem “espaços da prática reflexiva”, e entendemos que o Pnem assim se constituiu quando transformou os espaços/tempos de planejamento coletivo nas escolas em espaços de reflexão das práticas pedagógicas num “[...] espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros” (NÓVOA, 2002, p. 24).

Quando elenca aspectos necessários à pesquisa sobre o trabalho pedagógico, encontramos características bem próximas daquelas que encontramos na estrutura da formação do Pnem no Espírito Santo.

No entanto, é preciso sublinhar que a pesquisa sobre o trabalho pedagógico: (i) não é uma prática “individualizada”, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho; (ii) exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; (iii) sugere uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de prestígio e de credibilidade; (iv) implica formas de divulgação pública dos resultados (NÓVOA, 2002, p. 24).

Todas essas proposições de Nóvoa interligam o tema – interdisciplinaridade, interação das Áreas de Conhecimento, trabalho/estudo coletivo e interação entre professores – dessa Unidade, com o tema da Unidade que segue – aquisição de conhecimentos, crescimento/ aperfeiçoamento profissional e importância da formação para a profissionalidade.

4.1.2 Aquisição de Conhecimentos/ Crescimento/Aperfeiçoamento Profissional/ Importância da Formação para a Profissionalidade

Nessa unidade temática, os excertos trouxeram destaque para a aquisição de conhecimentos, para o crescimento/aperfeiçoamento profissional e para a importância da formação para a profissionalidade.

Quadro 4 – Unidade Temática: Aquisição de Conhecimentos/ Crescimento/Aperfeiçoamento Profissional/ Importância para a Profissionalidade

FR01	<p>“[...] o estudo do segundo caderno proporcionou aos professores uma profunda discussão sobre o perfil de nossos alunos e características sociais e culturais que ele carrega em si.”</p> <p>“[...] o estudo [...] serviu para que os cursistas pudessem entender a construção do currículo e as diretrizes educacionais em vigor atualmente.”</p> <p>“[...] o estudo dos cadernos e o cumprimento das atividades propostas foi uma oportunidade de debater a escola real e a escola ideal. Suscitaram muitos problemas que podem ser solucionados na própria escola por depender do coletivo e outros que somente dependem do poder público.”</p> <p>“Três Orientadores de Estudos disseram que os professores desenvolveram atividades coletivas que favoreceram sua prática.”</p> <p>“Seis Orientadores de Estudos disseram que os professores relataram que perceberam o Conselho de Classe sob novo olhar após os estudos dos cadernos.”</p>
FR02	<p>“[...] os cursistas passaram a ter um maior conhecimento das decisões que são tomadas internamente nas escolas, principalmente no Conselho de Escola, puderam fazer uma análise entre o que é proposto e o que é praticado em suas escolas de fato.”</p> <p>“[...] os professores analisaram o PPP, tiveram maior conhecimento sobre o Grêmio estudantil e esclareceram algumas dúvidas sobre o Conselho de Escola, sugeriram algumas mudanças nas avaliações do Conselho de Classe, [...] tomaram conhecimento sobre a situação atual da escola em todos os seus aspectos e quanto à participação de cada um é fundamental no desenvolvimento da educação.”</p> <p>“[...] o estudo [...] fez com que muitos professores despertassem para suas responsabilidades com os alunos, visto que muitos professores são novos nas escolas, ou seja, ingressaram no magistério a pouco tempo, responsabilidades estas que giram em torno da formação humana do aluno como foco principal, tendo a consciência que as aulas precisam ser mais atrativas e voltadas para a realidade dos dias atuais”.</p> <p>“Um importante avanço que também pude perceber nessa primeira etapa, é quanto à boa vontade que todos tem demonstrado com o curso, boa vontade em aprender novas práticas, utilizações de novas ferramentas, disponibilidade de horários para encontros quando solicitados, o que não era perceptível em outras formações que já pude participar [...]”.</p>
FR03	<p>“Os professores passaram a conhecer melhor o perfil dos seus alunos, o que ajuda na melhoria do relacionamento entre professores e alunos.”</p> <p>“Os orientadores perceberam um maior interesse e uma visão mais questionadora por parte dos professores cursistas à medida em que a leitura dos cadernos vão avançando.”</p>
FR04	<p>“De modo geral, de acordo com os cursistas, há no momento, após esses primeiros estudos, um ar de satisfação, pois todos, inclusive eu, não tínhamos conhecimento quanto ao histórico do Ensino Médio, os objetivos, os quais mudam conforme o contexto histórico vivido em cada época.”</p>
FR05	<p>“A organização inicial da formação por meio de assuntos relevantes como balanço histórico, desafios e perspectivas para o ensino médio promoveram momentos significativos de leituras, reflexão e debates que, em muito, contribuem para nossa formação como sujeitos e principalmente como educadores”.</p>
FR06	<p>“[...] a capacitação contribuirá para promover uma profissionalização docente mais sólida e</p>

	qualificada [...].”
FR08	<p>“Aquisição de conhecimento específico do Ensino Médio e [...] melhor compreensão das questões referentes a esse nível de ensino e sua clientela, sejam adolescentes ou jovens”.</p> <p>“Acredito que a formação vem para contribuir para o desenvolvimento do educador [...]”.</p>
FR09	“Nossas discussões têm contribuído muito para nosso crescimento profissional”.
FR12	Entre os avanços está “[...] a qualificação profissional propiciada pela formação.”
FR13	<p>“Iniciamos nosso diálogo falando do “jogo de culpados” na escola, como “virar este jogo” e construir novos relacionamentos entre professores e seus jovens estudantes? Os professores debateram muito a respeito, alguns disseram realmente não reconhecer os nossos jovens na atualidade. E que precisam reconhecê-los sim como sujeitos de direitos [...]”.</p> <p>“Muitos professores desconheciam as novas Dcnem e puderam, por meio da leitura e debates, conhecê-las de maneira satisfatória.”</p>
FR16	<p>“No princípio tivemos muitas dúvidas, mais com os estudos, algumas foram sendo esclarecidas.”</p> <p>“À medida em que tomam conhecimentos teóricos sobre assuntos educacionais pertinentes à formação integral dos educandos, nasce um novo perfil de docente.”</p> <p>“Os principais avanços qualitativos são as reflexões acerca das atividades que estão sendo desenvolvidas, que servirão de apoio para os docentes melhorarem suas atividades pedagógicas; toda a comunidade escolar se beneficiará com esse estudo, com essas práticas pedagógicas.”</p> <p>“Avaliar ainda é um grande desafio para nós professores. É um processo de muita responsabilidade, no qual temos que conhecer a diversidade de nossos alunos, para que não seja um processo excludente, mas um processo diagnóstico, conclusivo do ensino-aprendizagem. No que se refere às avaliações externas, sentimos que muitas vezes não correspondem a nossa realidade, ao nosso dia-a-dia, não atendendo à diversidade de aprendizagens encontradas em nossas salas de aula [...]”.</p> <p>“O grande desafio da avaliação educacional hoje é como usar os resultados das provas externas para incentivar e transformar a rotina da escola, pois não podemos levar em consideração esses resultados como instrumentos de punição, mas como recursos de auxílio aos professores, gestores, para desempenharem seu trabalho em busca de uma melhor aprendizagem.</p> <p>“A formação continuada tem proporcionado aos orientadores um desenvolvimento crítico e autônomo, levando-os a reconhecer suas capacidades e limitações, a fim de que possam buscar novos conhecimentos e aprimorar os que são referentes à sua prática”.</p> <p>“[...] creio que tudo isso tem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional.”</p> <p>“É um grupo bastante comprometido com a educação, interessados sempre em estar aprendendo com as formações oferecidas, procuram estar sempre aprendendo com o novo, buscando um crescimento maior na sua carreira e na sua convivência como a pessoa humana.”</p>

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Os textos nesta Unidade trazem o olhar de Formadores Regionais e Orientadores de Estudos do Pnem/ES sobre os usos e as apropriações dos estudos para o crescimento e a qualificação profissional do docente que se dá, neste caso, pela aquisição de novos conhecimentos.

Com o aligeiramento das formações continuadas, muitas vezes, os professores e pedagogos estudam conceitos sem se apropriarem de seus sentidos. Os relatos acima dizem muito de aprendizados: da consciência da necessidade de um currículo

que contemple as juventudes que integram essa etapa da educação básica; da construção coletiva da PPP das escolas; de novas práticas docentes de ensino e dos desafios das avaliações; da formação de novos professores; de formação humana integral e de tantos outros conhecimentos implícitos nas palavras desses professores formadores.

Conhecimentos que, grosso modo, entendemos como condições *sine qua non* para o exercício do magistério no ensino médio: das Dcnem (2012); sobre o perfil do aluno do ensino médio e das características sociais e culturais que ele traz em si; da própria história do ensino médio no Brasil e de seu contexto atual.

Para Bitencourt (2017, p. 28), a natureza da profissão docente

[...] é a produção de movimentos na construção da profissionalidade pela qual se dá a vida desses profissionais, ampliada por elementos da profissão tais como os políticos emancipatórios (ações que transformam a profissionalidade e se articulam com a transformação de si e dos sujeitos, intervindo na sociedade), os metodológicos-procedimentais (que dizem respeito às formas de ensinar/aprender, planejar, avaliar, ou seja, àquilo que caracteriza uma das bases da atuação docente), os epistemológicos (em que se produzem e se articulam os conhecimentos sobre a profissão e aquilo que é mediado com os sujeitos no exercício da docência) e os formativos (nos quais se conjugam percursos de formação como a pesquisa e a experiência pessoal e profissional).

Conseguimos perceber entre os usos e as apropriações dos participantes do Pnem/ES, os diferentes elementos elencados pelo autor para a constituição da profissionalidade docente.

A unidade temática seguinte também se mantém ligada a esta, e a anterior, como numa espiral que caracteriza a trajetória contínua da formação da profissionalidade docente.

4.1.3 Formação Continuada/ Formação Continuada em Serviço/ Tempo para a Formação

Esta unidade temática nos mostra que a formação continuada no tempo do trabalho docente ainda encontra obstáculos para se instituir como modelo apropriado para as formações continuadas.

A instituição de 1/3 da carga horário do trabalho docente para atividades de “planejamento coletivo, avaliação e formação dos profissionais do magistério”, na rede pública estadual de ensino capixaba, compreende, inclusive e principalmente, o planejamento de aulas, a elaboração e correção de avaliações, os burocráticos preenchimentos de formulários e relatórios encaminhados pela gestão escolar (planos de ensino, diários (eletrônicos ou físicos) de conteúdos ministrados, de avaliações dadas, de recuperações de conteúdo, de registros de avaliação, entre outros).

A formação continuada no tempo destinado também a essas atividades, portanto, para alguns professores, deixa acumuladas essas tarefas ou os obriga a fazer parte delas, em outro horário, que não o de trabalho na própria escola.

Quadro 5 – Unidade Temática: Formação Continuada/ Formação Continuada em Serviço/ Tempo para a Formação

FR02	<p>“Pelo fato de que a formação está sendo feita na maioria dos casos no horário do planejamento coletivo, alguns orientadores têm buscado alternativas para conciliar os dois momentos sem prejuízos para ambas as partes, no que tange ao curso e o planejamento.”</p> <p>“Alguns orientadores ainda se queixam do pouco tempo para planejamento coletivo que restou para os professores após o início do curso, e com isso buscam soluções para que os cursistas não saiam prejudicados nem em seu curso e nem em seu planejamento por área de conhecimento, tão importante para o bom desempenho da escola nos dias de hoje.”</p>
FR04	<p>“No início, havia certo descontentamento em relação ao curso, pois relataram que por terem inúmeras atividades (provas, correção, pautas, realinhamento, preparação...) as horas retiradas de seus planejamentos para dedicação ao curso afetaria suas tarefas, já que a carga horária dos professores é extensa e cansativa”.</p> <p>“[...] há muitas dificuldades em relação ao atendimento a todos, já que nós orientadores também somos professores e temos também carga horária extensa e não há como se ausentar da sala de aula para atender melhor os cursistas [...].”</p>
FR06	<p>(Avanços) “[...]além de proporcionar uma formação continuada dentro do horário de trabalho com os professores da mesma área de atuação, bem como os demais professores da unidade de ensino.”</p>
FR08	<p>“A percepção da necessidade de haver na escola espaço/tempo para a realização de ações que visem a melhoria na qualidade da oferta do Ensino Médio [...]”.</p>
FR11	<p>“[...] o pedagogo [...] e a professora de língua portuguesa [...] não participaram dos estudos, dizendo que não havia interesse pela formação do ensino médio.”</p> <p>“[...] vale ressaltar que a demanda de tempo impede que muitas propostas práticas da formação sejam concretizadas.”</p> <p>“A principal preocupação dos orientadores é a desistência dos cursistas. Muitos professores estão desistindo do curso e as causas, aparentemente, são: [...] e dificuldade para realização da leitura prévia dos textos.”</p> <p>“[...] gostaria de ressaltar a importância de formações em serviço para a qualificação e valorização do profissional da Educação. Estamos ainda em adaptação ao modelo de formação proposto e assim que “aparadas as arestas”, tenho certeza que professores, demais profissionais da Educação, alunos e a escola pública só se beneficiaram da Capacitação em serviço.”</p>

FR12	<p>(Avanços) “A importância de formações em serviço, importante para o desenvolvimento e mudança da prática docente.”</p> <p>(Avanços) “Valorização da escola como local de formação e discussão de temas pertinentes a Educação”.</p>
FR13	<p>“Os encontros têm acontecido geralmente nos dias de planejamento por área.”</p> <p>“[...] um dos obstáculos enfrentados pelos grupos de estudo é o tempo, que reduz de forma significativa as atividades pedagógicas (planejamentos semanais). Portanto, é importante que se repense esse tempo para que assim tenhamos um resultado real da formação e o programa não se torne mais um entre outros.</p> <p>“A cursista [...] encontra-se afastada [...] para frequentar curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Espírito Santo – UFES. 2 cursistas [...] encontram-se de licença Maternidade. 01 professor desistiu de participar da formação por falta de disponibilidade.”</p>
FR14	<p>“A Formação contínua tem sido uma ferramenta importante para lidarmos com os desafios de forma mais planejada e consciente. Ao realizarmos esses estudos a gente percebe o quanto nós precisamos refletir, analisar e buscar novas estratégias para ensinar cada vez melhor.”</p>
FR15	<p>“Outra orientadora reclamou que a formação atrapalha o horário de planejamento do professor.”</p>
FR16	<p>“Neste ano, os estudos têm acontecido de forma satisfatória e mais clara. Os encontros acontecem nos horários de planejamento coletivo, os professores têm se demonstrado cada vez mais comprometidos e realizando as atividades que são propostas.”</p> <p>“[...] discutimos a construção do currículo a partir da escola, envolvendo o coletivo escolar, problematizando a própria escola, transformando-a num espaço permanente de troca, avaliação e produção de conhecimentos. Nada fácil!”</p> <p>“Ainda encontramos algumas dúvidas, mais os estudos têm acontecido de forma satisfatória. Os encontros acontecem nos horários de planejamento coletivo, os professores têm se demonstrado cada vez mais comprometidos e realizando as atividades que são propostas.”</p> <p>“Os cursistas de todos os grupos têm participado com muito afinco e dedicação. Até mesmo por estarmos atrasados em relação ao cronograma, todos concordaram em estendermos os horários no início para realizarmos as atividades em atraso e então, podermos alcançar o cronograma [...]”</p> <p>“[...] não é muito fácil participar de uma formação em serviço, principalmente quando temos de lidar com vários projetos promovidos pela escola, sem falar nas atividades diárias.”</p>
FR17	<p>“A formação parece ter se tornado rotina dos cursistas, mesmo que isso tenha, de certa forma, alterado o planejamento deles e muitos criticam exatamente essa “perda” no planejamento.”</p> <p>“Foi registrado uma tendência na simplificação das atividades que tende a empobrecer o conteúdo. Seria necessário que houvesse mais tempo para que os cursistas pudessem trocar mais experiências e partirem para uma construção coletiva do currículo.”</p>

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

A falta de tempo para a realização das atividades também foi registrada na pesquisa de Tiecher (2016), quando questionou aos participantes do Pnem no Paraná sobre questões que precisariam ser consideradas numa “possível terceira etapa de formação”.

[...] a falta de tempo para a realização das atividades, o baixo comprometimento de alguns diretores de escolas, a ausência de um maior envolvimento dos governos federal e estadual, a insuficiência e/ou o atraso dos recursos federais que prejudicaram o cronograma das ações, o SisMédio, que atuou muito mais como uma ferramenta de gerenciamento e monitoração e que, por vezes, ainda apresentou algumas dificuldades, e a falta de uma maior articulação entre o PNEM, Pibid e Pibic (p. 161).

Apesar de figurar em muitos relatos, num primeiro momento, como um problema, a formação continuada no tempo do trabalho docente aponta para a valorização do trabalho docente. Colocada na rotina dos participantes do Pnem, os Cursistas acabaram por adequar os tempos na escola para as outras atividades e, ainda que muitos considerassem uma “perda” no planejamento, a adesão pelos Cursistas sinaliza para uma compreensão da necessidade de se fazer da formação continuada uma atividade de trabalho docente.

4.1.4 Reflexão sobre a Prática/ Prática x Teoria

A reflexão sobre a prática e o binômio teoria e prática compõem esta unidade temática.

Na análise dos relatos sobre essa temática, percebemos a relevância da formação continuada de professores no tempo de trabalho docente e no espaço da escola constituídos e vividos pela coletividade, pois é neles que é possível discutir as práticas pedagógicas em diálogo com os saberes docentes, que trazem os cotidianos da escola e as existencialidades como processos formativos, promovendo “mais autonomia e maior emancipação” (BITENCOURT, 2017, p. 41).

Quadro 6 – Unidade Temática: Reflexão sobre a Prática/ Prática x Teoria

FR01	<p>Proporcionou “[...] meios que os professores possam usar para criar uma relação mais intensa a fim de criar um canal de comunicação direta com esse jovem para que o processo ensino-aprendizagem possa se tornar mais eficiente e atrativo.”</p> <p>“[...] O caderno 4, assim como os demais já estudados, vem, cada vez mais, segundo os cursistas e orientadores, fornecendo subsídios para melhorar a prática pedagógica e, assim, a qualidade do ensino.”</p> <p>“[...] a avaliação, antes usada para excluir, atualmente é uma ferramenta extremamente válida para acompanhamento no processo ensino aprendizagem. A avaliação deixa de ser um fim, para ser parte constante do processo. Esse conceito abrange tanto as avaliações internas quanto as externas.”</p>
FR03	<p>“E os professores estão sempre repensando a sua prática, tentando adequá-la à realidade de seus alunos.”</p> <p>“[...] os professores já estão pensando em atividades que poderão ser desenvolvidas em 2015 com base nos estudos realizados [...]”</p> <p>“Como o Ensino Médio na minha escola é na modalidade EJA, após a realização do curso, os professores estão sempre repensando a sua prática, buscando sair do professor conteudista e buscando a formação para a cidadania.”</p>
FR04	<p>“[...] um interesse do próprio educando com as técnicas novas que os professores estão levando para sala de aula na parte teórica e nas aulas práticas [...]”</p>

FR05	"[...] houve um amadurecimento dos cursistas e dos orientadores quanto à formação, os mesmos se sentem mais motivados e alguns já começaram a mudar a prática em sala de aula."
FR08	"Algumas ações já vêm sendo executadas na sala de aula e os professores estão observando que bons resultados vêm sendo atingidos. Observaram que o diálogo é peça fundamental no relacionamento com os estudantes."
FR11	"O debate produzido validou a visão de que os professores precisam mudar a prática em sala de aula. A escola deixa de ser um espaço fragmentado e toma proporções em larga escalas para o comprometimento de uma educação integral dos sujeitos por meio do trabalho."
FR13	"[...] conseguem fazer relação entre o que é proposto e o cotidiano da sala de aula ou de sua prática formativa [...]".
FR14	"A Formação contínua tem sido uma ferramenta importante para lidarmos com os desafios de forma mais planejada e consciente. Ao realizarmos esses estudos a gente percebe o quanto nós precisamos refletir, analisar e buscar novas estratégias para ensinar cada vez melhor."
FR16	"Essa formação está sendo importante para estudarmos tanto os alunos quanto as possibilidades de articularmos formas de modificar as práticas pedagógicas." "À medida em que os estudos avançam, sentimos que a participação e a contribuição de cada cursista têm melhorado, na realização de projetos com as turmas do ensino médio e na preparação do relatório final de cada caderno." "Ressaltamos que diante de tantas tecnologias e instrumentos, o personagem fundamental junto aos alunos é o professor e, como já vimos em outros encontros, quando conhecemos nossos alunos nos tornamos mais próximos a eles, os conhecimentos repassados são captados de forma mais prazerosa, solidificando, assim, os conhecimentos." "Pode-se observar que eles têm se apoiado em processos de reflexão e conhecimentos teóricos e práticos".
FR17	"O processo contínuo de reflexão está permitindo os profissionais trocar experiências e repensar sua prática pedagógica".
FR18	"Os cursistas estão desenvolvendo a reflexão com maior facilidade e estão buscando ser mais práticos quanto ao desenvolvimento das aulas. Os professores estão entendendo melhor os desafios apresentados a eles e, por meio das reflexões, buscam encontrar soluções práticas e efetivas."

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Na perspectiva de Nóvoa (2009), trata-se de

[...] afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 19).

Esse olhar dos Formadores Regionais e Orientadores de Estudos do Pnem para a reflexão dos professores e pedagogos Cursistas sobre a prática nos permite inferir que houve transformação nas práticas docentes a partir dos sentidos que construíram dos estudos propostos pelos Cadernos da Formação, na interação entre teoria e prática e na articulação dos conteúdos, conforme destacado por Ventrone et.al. (2018).

4.1.5 Formação Humana Integral

Essa unidade temática trata da formação humana integral, princípio educativo discutido pelo conteúdo da formação do Pnem.

As propostas de atividades contidas nos Cadernos de Formação do Pnem têm a intenção de discutir o trabalho docente na perspectiva da formação humana integral dos estudantes do ensino médio, cumprindo um dos objetivos descritos na Política Nacional de Formação de Professores, definidos no Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009).

As implicações no currículo, nas práticas pedagógicas, na gestão escolar, de colocar o trabalho docente nessa perspectiva, sugerem que os usos e as apropriações feitas pelos participantes do Pnem/ES extrapolaram os limites prescritos e promoveram discussões com o atravessamento dessa perspectiva em questões específicas de outros Cadernos da Formação.

Quadro 7 – Unidade Temática: Formação Humana Integral

FR02	<p>“Houve inclusive um evento na escola [...] com o tema juventude [...] contando com palestras de autoestima, dinâmicas motivacionais, depoimentos de ex-alunos bem sucedidos ou que hoje cursam uma faculdade motivados por uma boa participação no Enem.”</p> <p>“[...] Podemos também perceber um maior entendimento por parte dos cursistas e orientadores de curso, sobre a proposta do curso, que é a de aproximar o professor do aluno, para que as necessidades de nossos jovens fossem atendidas de modo a contribuir para sua formação não só intelectual, mas também uma formação de caráter de todos.”</p>
FR13	<p>“[...] há uma certa preocupação dos cursistas com as áreas de conhecimento e como sua relação com o currículo pode contribuir com a formação integral do jovem.”</p> <p>“Pouco a pouco a proposta de formação humana integral está sendo compreendida, aceita e posta em prática.”</p> <p>“[...] os professores chegaram à conclusão que para uma formação integral e humanizada do aluno, é preciso que a escola seja realmente democrática, onde todos podem participar ativamente das tomadas de decisões e que o aluno se sinta também responsável por suas ações. Não se pode pensar em formação humana, sem considerar o envolvimento de todos nesse processo, uma vez que, a escola é justamente esse lugar de formação e criação do saber consciente, mas que seja acima de tudo transparente e democrático”.</p>
FR17	<p>“Alguns grupos de estudos conseguem visualizar que para termos uma formação humana integral deve haver uma construção coletiva do currículo.”</p>

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

De modo geral, os participantes do Pnem no Espírito Santo demonstram ter compreendido que os eixos Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia são o cerne da educação integral e que essa integralidade pressupõe uma ação educativa que

forme o estudante do ensino médio brasileiro para viver numa sociedade que apresenta os mais diversos desafios: a sociedade do século XXI, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

4.1.6 Material Didático/ Atividades Propostas

O material didático da formação do Pnem é o tema desta Unidade. Analisamos aqui, o conteúdo dos Cadernos de Formação no seu formato digital, disponíveis na *internet* e nos *tablets* que foram entregues, em regime de comodato, pelo MEC (mas via Sedu), aos participantes Cursistas da formação.

Materiais alternativos também poderiam, e deveriam, ser utilizados nos estudos do Pnem, mas esse recurso não foi muito recorrente, talvez por conta dos prazos para as discussões dos textos dos Cadernos da Formação e das atividades propostas neles.

Quadro 8 – Unidade Temática: Material Didático/ Atividades Propostas

FR02	“Outra inovação que tenho percebido são as buscas por alternativas inovadoras para motivar os cursistas, como por exemplo a criação de vídeos nas escolas com a aplicação das atividades propostas nos cadernos de estudos, assim como também um espaço para que os cursistas possam relatar os seus anseios e preocupações com o ensino médio.”
FR03	“Os professores cursistas gostaram do material da formação, falando que trata de temas interessantes e que ajuda a compreender melhor a realidade do Ensino Médio no País.”
FR06	“Os textos possuem conteúdos riquíssimos e isso está contribuindo significativamente para um melhor entendimento e aprofundamento no assunto abordado.”
FR07	“Fato é que o estudo do primeiro caderno proporcionou a todos o entendimento, de uma realidade que é fruto das desigualdades sociais vividas desde o passado e de uma estruturação educacional falha. Segundo a maioria, estamos ainda na fase de identificação/apropriação de todas as ideias.”
FR12	(Avanços) “A qualidade do material (Cadernos) destinado ao curso.”
FR13	“O material de estudo é enriquecedor para que os cursistas possam repensar e reformular suas práticas pedagógicas frente à realidade da escola, bem como sua importância no processo de formação dessa nova geração de cidadãos.”
FR16	“Os cursistas, mesmo encontrando muita dificuldade no entendimento de alguns cadernos, buscam realizar as atividades propostas, dedicando-se ao tempo destinado ao estudo. Em muitas atividades é necessário um acompanhamento mais direto do Orientador e estudo para que se alcance os objetivos dos cadernos.”
FR17	“Ainda existem escolas com dificuldades de acesso à <i>internet</i> e utilizam material impresso para a formação.” “O material é muito rico, porém percebe-se dificuldades de colocá-lo em prática.”
FR01	“[...] O estudo do caderno 5 gerou uma provocação grande nos cursistas, principalmente os das escolas com pouca ou nenhuma abertura para participação nas decisões da escola. Isso

	ocorreu pelo fato de o caderno abordar quem são os atores da escola e como eles tem responsabilidade pelos rumos da escola. Com isso, acredito que o caderno cumpre seu objetivo de despertar, nos cursistas, a necessidade da participação de todos os atores escolares nas decisões tomadas na escola, tirando-os da posição de meros expectadores e tornando-os agentes de melhoria das ações escolares.”
FR02	“Os cursistas têm esperado atividades que possam utilizar em sala de aula, para inovar sua prática diária”.
FR04	“As atividades propostas e concretizadas na escola tem sido uma grande oportunidade de reflexão e entrosamento ente escola – professor – aluno.”
FR07	“De acordo com os relatos e análises dos orientadores, existe uma grande preocupação e empenho da maioria dos professores participantes do programa com o desenvolvimento das atividades propostas [...]”.
FR08	“Os documentos encaminhados pelos orientadores de estudos mostram que os planejamentos das atividades da formação estão resultando em materiais maravilhosos, momentos de conhecimento mútuo nas escolas, entre alunos e professores [...]”.
FR11	“[...] atividades que inserem pontos relevantes na realidade do cotidiano escolar e da prática pedagógica de cada instituição. Estudo não presencial utilizando os horários de planejamento para maiores discussões e implantações de algumas práticas docentes a partir de um olhar diferente por meio da formação.”

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

A análise dos relatos mostra que os conteúdos, textos e atividades, dos Cadernos de Formação tiveram grande aceitação pelos Cursistas, que os consideraram “ricos” e “enriquecedores”; com “temas interessantes que ajudam a compreender melhor a realidade do ensino médio”.

Reiteramos que se pode perceber que os temas trabalhados em cada Caderno de Formação não ficaram limitados nele. Numa aprendizagem em que cada tema é um contínuo do outro, os relatos mostram que os usos e as apropriações feitos em um estudo foram usados em outros e que, apesar de cada Caderno parecer um “módulo”, a compreensão dos Cursistas não ficou separada em “caixinhas”, transcenderam os Cadernos específicos e se incorporaram a outros, formando camadas de sentidos que transformaram, de fato, a escola, em espaço de formação.

4.1.7 Bolsa de Estudos

A concessão de bolsas de estudos pagas pelo MEC/FNDE aos profissionais participantes do Pnem foi considerada uma motivação para a adesão ao programa e representou um avanço para as políticas de formação de professores, já que em ações anteriores, este aspecto do financiamento não foi considerado pelo governo.

Quadro 9 – Unidade Temática: Bolsa de Estudos

FR04	<p>“Um fator preponderante, muito questionado, foi a ausência dos equipamentos eletrônicos (<i>tablets</i>), os quais ainda não foram entregues aos cursistas e a questão relacionada à Bolsa de estudos, indagando como será o pagamento.”</p> <p>“Grande parte das angústias dos professores, relativas aos <i>tablets</i> e ao pagamento de bolsas foram sanadas em setembro com o encontro promovido com a participação dos orientadores e organizadores do curso.”</p>
FR11	<p>“O início da formação foi conturbado devido o desencontro de informações, a dificuldade de adesão à formação por parte do corpo docente de algumas escolas, a entrega do <i>tablet</i>, a dificuldade de acesso à <i>internet</i> e <i>notebooks</i> e o pagamento da bolsa.”</p> <p>“o grupo da área de humanas interrompeu a formação para aguardar novas orientações [...] no que tange o pagamento da bolsa.”</p> <p>“[...] O pagamento das bolsas deu uma motivação maior aos cursistas.”</p> <p>“A principal preocupação dos orientadores é a desistência dos cursistas. Muitos professores estão desistindo do curso e as causas, aparentemente, são: a falta de informação definida sobre o pagamento das bolsas [...]”</p>
FR17	<p>“É constante o pedido de informação de bolsas de estudos.”</p> <p>“Com o pagamento das bolsas anunciadas, percebeu-se uma dedicação maior de cursistas e orientadores.”</p> <p>“Depois de resolver problemas estruturais e pagamento de bolsas, percebeu-se uma qualidade maior nas discussões e nos relatórios.”</p>

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Na análise desta unidade temática, observamos, nos relatos de Formadores Regionais e de Orientadores de Estudos, transcritos nos excertos, que a incerteza e o atraso do pagamento das bolsas aos participantes do Pnem configuraram-se mais como um aborrecimento do que propriamente uma desmotivação.

De modo geral, os Cursistas perguntavam sobre o pagamento das bolsas, criticavam a demora do repasse, “ameaçavam desistir do curso” – e alguns desistiram – ou interromperem os estudos. Mas uma vez que o pagamento foi feito, tudo se tranquilizou e a bolsa de estudo transformou-se numa motivação a mais para a formação, mas não “a” motivação, conforme apontado nos resultados apresentados por Barbosa (2016) sobre a motivação dos professores para aderirem à formação do Pnem, em uma escola do Município de São Mateus/ES.

Conforme se observa, sete professores (29,16%) interessaram-se pela formação específica; outros sete (29,16%) pela partilha de experiências, dois interessaram-se devido a necessidade financeira (8,34%); cinco deles (20,83%) pela melhoria da classificação em concursos e processos seletivos, um (4,17%) alegou necessidade financeira de ascensão na carreira; um (4,17%) o *tablet* educacional e um (4,17%) a bolsa de estudos (BARBOSA, 2016, p. 72).

A análise dos relatos dos Formadores Regionais e Orientadores de Estudos se contrapõe a esses aos resultados, mostrando que avançamos bem mais na formação continuada do que era esperado por esses professores.

Em suma, se a motivação para a adesão ao Pnem era, inicialmente, mais financeira (nesse bojo inseridas a melhor classificação em concursos e processos seletivos, a ascensão na carreira, o *tablet* e a bolsa de estudos), as vozes que nos relatam os avanços percebidos na formação demonstram que essas expectativas foram superadas trazendo, entre os aspectos mais apontados, aumento do conhecimento, interdisciplinaridade e interação entre as áreas de conhecimento, reflexão sobre a prática, importância da formação para a profissionalidade docente.

4.1.8 Uso das tecnologias

Entre os comentários dos sobre o Pnem/ES, chama-nos a atenção a dificuldade dos Cursistas com relação ao uso das tecnologias, o que colocou essa temática como uma das Unidades selecionadas para análise. Entretanto, considerando a minha atuação como Supervisora do Pnem, incluo aí outras categorias de “participantes” da formação: a dos próprios Formadores Regionais e dos Orientadores de Estudos.

Cabe, porém, dizer, que esta unidade temática poderia ser colocada dentro da que trata da aquisição de conhecimentos, pois o uso das ferramentas tecnológicas no Pnem foi avaliado como um dos grandes avanços possibilitados na formação.

Quadro 10 – Unidade Temática: Uso das Tecnologias

FR01	“Até o momento, o que mais tem me chamado a atenção quanto aos avanços dos orientadores de estudo, é quanto à utilização de ferramentas virtuais, até então desconhecidas e muitos tinham medo de não conseguirem realizar o trabalho [...]”.
FR02	<p>“[...] houve um grande envolvimento por parte de todos os cursistas de todas as escolas, pois tratou-se de um assunto recorrente em nossas escolas e que é a aflição de muitos de nossos professores hoje em dia, como o uso da tecnologia em sala de aula.”</p> <p>“[...] pode-se acrescentar o uso de novas tecnologias tão presentes na vida de nossos alunos, mas que ao mesmo tempo ficam, de certa forma, ausentes do ambiente escolar, podendo ser aliadas na construção do conhecimento.</p> <p>“Estamos somente no início da formação, acredito que muitos ganhos qualitativos ainda estão por vir, pois a dinâmica do curso está proporcionando essa nova visão de como trabalhar em nossas escolas nesses tempos de novas tecnologias e novas necessidades.”</p> <p>“Outro aspecto importante é a questão do conhecimento de novas tecnologias, pois a inserção do <i>Google Drive</i> foi um susto para todos, mas que todos tem se esforçado para compreender</p>

	<p>bem essa importante ferramenta de compartilhamento de informações.</p> <p>“[...] O diálogo foi o principal avanço nessa fase do curso, pois muitos professores têm dificuldade de tratar de outros assuntos em suas aulas que não seja o seu conteúdo específico. Os debates ajudaram nessa evolução, pois cursistas compartilharam suas experiências anteriores e elaboraram estratégias de diálogos, [...] principalmente nas questões que envolveram o celular em sala de aula, o uso de redes sociais, e seus projetos de vida futuros.”</p> <p>“As dificuldades encontradas quanto à realização das avaliações no SIMEC, foi um ponto importante nesse período, pois houve muitas dúvidas por parte de todos, e com muito esforço e colaboração por parte de todos conseguimos finalizar bem as avaliações. Sabemos que muitos de nós tem dificuldades com as novas tecnologias, portanto considero isso um fato positivo, pois todos tem aprendido nessa ocasião.”</p> <p>“Os orientadores têm recorrido cada vez mais a tecnologias inovadoras para registrar seus trabalhos, gravando vídeos, construindo banners, ou seja, divulgando para a sociedade o que vem sendo desenvolvido nos trabalhos realizados durante os encontros, o que faz com que o curso ganhe cada vez mais credibilidade.”</p>
FR03	<p>“Identifiquei algumas dificuldades por parte de cursistas [...] no que se refere a letramento digital: pouco ou nenhum conhecimento de informática; dificuldade de resolver problemas que toda escola pode ter, e que são fáceis de resolver, como falta de <i>wi-fi</i> na escola para acessar a <i>internet</i> nas formações, dificuldade de trabalhar com os <i>tablets</i> [...]”</p>
FR08	<p>“Os principais avanços qualitativos que os orientadores de estudos estão apresentando são a dedicação e o esforço com que estão desenvolvendo as atividades do curso na escola, embora que neste início da formação alguns ainda apresentam dificuldades no entendimento da ferramenta do meio de comunicação que diz respeito ao uso do e-mail, mas esse problema está sendo sanado com o uso do contato via telefonemas [...]”</p>
FR09	<p>“Há questões técnicas que precisam de atenção e atrapalham o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas. Ex.: Entrega e desbloqueio de <i>tablets</i>, [...] <i>internet</i> não disponível nas escolas.”</p>
FR10	<p>“A escola [...] fez uma observação com relação à falta de <i>internet</i> nos laboratórios de informática e mencionou a dificuldade quanto ao uso do <i>Google Drive</i>.”</p>
FR11	<p>“O início da formação foi conturbado devido o desencontro de informações, a dificuldade de adesão à formação por parte do corpo docente de algumas escolas, a entrega do <i>tablet</i>, a dificuldade de acesso à <i>internet</i> e <i>notebooks</i> e o pagamento da bolsa.”</p> <p>“[...] necessidade de formação para os professores na área de informática”.</p> <p>“[...] criação de grupos entre professores nas redes sociais para agilizar as demandas e a comunicação entre eles no que diz respeito às práticas educativas dentro do contexto escolar.”</p> <p>“Ressalto a dificuldade dos orientadores em utilizar a ferramenta do <i>Google Drive</i> e sugiro uma formação para os mesmos. Nesse primeiro momento as postagens foram feitas pela formadora, o que demandou certo atraso devido o envio dos arquivos por alguns orientadores.”</p> <p>“[...] grupos de professores estão criando, nas redes sociais, grupos para agilizar as demandas e a comunicação entre eles.”</p> <p>“A maioria dos professores admite que gostaria muito de usar as novas tecnologias dentro do espaço escolar, mas reconhecem a falta de estrutura das escolas e o receio de lidar com as ferramentas diretamente com os alunos.”</p>
FR15	<p>“[...] os resultados já estão brotando, como em relação aos diálogos pela <i>internet</i>, que eram vistos com muito mais preconceito antes da formação [...]”</p> <p>“Uma orientadora reclamou dos computadores e da <i>internet</i> de sua escola, que estão atrapalhando os estudos.”</p>
FR17	<p>“Tem sido muito proveitoso, pois tem se debatido sobre possibilidades diferentes dos estudos dos cadernos, como seminários sobre os temas relevantes. Este é um avanço qualitativo: pensar em formas diferentes para estudos. Outro avanço é a tecnologia. O uso de ferramentas como <i>internet</i>, <i>WhatsApp</i> e o <i>Google Drive</i>.”</p> <p>“Criação de um canal tecnológico (<i>Google Drive</i>) para comunicação entre formadores e orientadores, além de discussão de estratégias diferentes de conduzir as atividades propostas nos cadernos.”</p>

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Ainda que o uso das ferramentas tecnológicas no Pnem tenha sido avaliado como aprendizagem, esse dado nos revela uma urgente necessidade de formação dos profissionais da educação básica para o trabalho com essas ferramentas.

Se os jovens da sociedade contemporânea fazem parte de uma geração conectada, e as práticas pedagógicas precisam ser atualizadas levando isso em consideração, urge a formação de nossos professores em relação às ferramentas tecnológicas já disponíveis e naquelas que são construídas todos os dias, pressupondo a necessidade de formação contínua.

4.1.9 Avaliação do Pnem

Nessa unidade temática, analisamos os relatos de Formadores Regionais e Orientadores de Estudos que, de alguma forma, avaliam o Pnem no Espírito Santo, na sua relevância, na sua constituição como formação continuada, no seu formato.

Quadro 11 – Unidade Temática: Avaliação do Pnem

FR01	“Os avanços com os orientadores de estudos são perceptíveis quanto à autonomia deles no estudo dos cadernos e no cumprimento de prazos.”
FR02	“Percebo uma autonomia cada vez maior entre os orientadores para a tomada de decisões, isso é importante, mas venho acompanhando de perto para que não haja contratempos.” “O início dos trabalhos nesse ano foi marcado por alguns desencontros, como o início das atividades dos grupos que foi avisado em cima da hora. Percebi também um retrocesso nos trabalhos, pois muitas coisas que vinham funcionando muito bem no último ano, passaram a ser fatores de dificuldade nesse ano, como a comunicação a distância por <i>e-mail</i> , muitos orientadores não liam, ou não liam corretamente as informações passadas e [...] passaram a atrasar o envio de relatórios e listas de presença, que funcionava muito bem no último ano e nesse início dos trabalhos passaram a não funcionar tão bem.”
FR03	“Os professores têm se mostrado bastante entusiasmados, principalmente com grande expectativa com relação aos estudos da II etapa”.
FR04	“Não está sendo fácil organizar um curso desse porte com o ano letivo em andamento, após uma greve de mais de um mês”. “Apesar da consciência adquirida pelos cursistas sobre a importância do curso, da intensa discussão promovida a respeito das informações sobre a realidade do EM no Brasil, observo uma grande angústia na fala dos orientadores de estudo que veem a formação com um modelo pré-definido, direcionado, dando pouca abertura para outras manifestações do pensamento, sem dinamismo, aulas prontas e muita leitura com poucas possibilidades de mudança.”
FR05	“[...] os professores sentem falta de cursos de formação com sugestões práticas efetivas de novas metodologias de ensino que contemplam a interdisciplinaridade, o uso de novas tecnologias, dentre outras. A potencialidade dessa formação é enorme. Os temas abrangem praticamente todos os aspectos relevantes da educação.”
FR08	“Os professores acreditavam que o curso do PNEM fosse mais dinâmico e propiciasse contribuições para o cotidiano escolar. Como por exemplo, trabalhar a autoestima do professor e do aluno, elaborar com dinamismo aulas diversificadas entre disciplinas, entre outras

	necessidades que as instituições escolares da rede pública apresentam atualmente.”
FR09	“O mês de Agosto ainda foi tumultuado, contudo, houve uma grande mudança com o início efetivo dos estudos nas escolas.”
FR13	“[...] os participantes têm elogiado a iniciativa do projeto, uma vez que este é, também, uma demonstração de valorização do profissional [...]”
FR14	“Com o andamento das atividades do Curso, os professores começam a perceber que as ações desenvolvidas têm ajudado a escola no fortalecimento das Dcnem (2012).”
FR16	<p>“[...] temem que este seja apenas mais um curso e que o que é registrado neste, fique somente na burocracia e caia no esquecimento.”</p> <p>“Esperamos poder contribuir com nossa escola, mas principalmente com o Ensino Médio, pois temos percebido que nossos alunos estão sem perspectiva de futuro, então estamos nos preparando para ajudá-los a ter sonhos e poder realizá-los. [...] este curso será muito importante para nós enquanto educadores que desejamos ver nossos alunos alcançando seus objetivos.”</p> <p>“Os professores estão contando com a continuidade dessa formação em serviço porque ela é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos e com isso beneficia, modifica a metodologia que deve ser trabalhada com os alunos.”</p> <p>“O curso possui um conteúdo muito bom, sem dúvida. Entendemos que todos os envolvidos com Ensino Médio deveriam participar dos estudos (secretários de Educação, técnicos, superintendentes, diretores, professores).”</p> <p>“[...] é possível perceber, através dos relatórios enviados e/ou no contato com muitos deles o impacto positivo causado pelos assuntos apresentados nos cadernos e discutidos. [...] esta formação tem proporcionado condições para que todos os envolvidos possam desenvolver a capacidade de superar entraves que possam surgir, promovendo mudanças, assim, na maneira de pensar a sua prática pedagógica”.</p>

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Nossa análise coaduna com os resultados apresentados na pesquisa de Tiecher (2016) que destaca, entre as razões para o resultado positivo para a avaliação do Pnem entre os participantes do Paraná,

[...] o modelo de formação adotado; o cuidado na elaboração do material didático-pedagógico que foi utilizado; o envolvimento das IES federais e estaduais e da SEED no processo de formação; a orientação e o acompanhamento dos orientadores de estudos nas escolas; o empenho dos cursistas em desenvolver as leituras e as atividades formativas, ainda que o tempo tenha sido insuficiente; o desejo dos envolvidos em melhorar a qualidade da formação dos estudantes do Ensino Médio (p. 152).

Esse olhar otimista dos professores sobre a formação continuada e sobre o cotidiano das práticas que ocorrem nas escolas é essencial em nossas escolas, pois demonstra que, apesar dos muitos entraves que cerceiam a educação dos nossos jovens, tanto professores quanto alunos estão continuamente em busca de movimentos que possam trazer mais qualidade, confiabilidade, contentamento, reconhecimento e valorização às práticas pedagógicas e contribuir com as transformações nas políticas públicas de formação de professores e do currículo.

4.1.10 Vínculo dos Participantes

Nessa última unidade temática, trazemos as considerações dos Formadores Regionais e Orientadores de Estudos sobre questões relativas ao vínculo dos participantes do Pnem/ES.

Quadro 12 – Unidade Temática: Vínculo dos Participantes

FR13	“[...] professor ‘desistiu’ de participar da formação por causa da cessação de contrato com a Sedu. 02 professoras participarão da formação como ouvintes, sem o recebimento da bolsa; a professora [...] atualmente leciona em outra escola da rede estadual, porém continua participando da formação nesta escola.”
FR16	“Recebemos professores que trocaram de escola e permaneceram na Formação; Novos professores (DT) aderiram à Formação.”
FR17	“[...] como nossa rede é composta por aproximadamente 70% de professores temporários, fica difícil encarar o desafio da gestão democrática na escola.”

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações dos Relatórios Mensais dos Formadores Regionais do Pnem/ES, 2018.

Apesar de poucos relatos sobre a questão do vínculo, entendemos ser importante trazê-los aqui para demonstrar que uma política pública de formação e valorização dos profissionais do magistério precisa contemplar, de forma imparcial, todos os professores que atuam na rede pública.

No Espírito Santo, conforme vimos anteriormente, o número de profissionais da educação na rede pública estadual de ensino contratados em regime de designação temporária é maior que o número de efetivos (nota de rodapé nº 37) e isso, por causa das reduzidas vagas nos concursos de acesso ao magistério, tem se perpetuado, transformando a característica temporária de muitos profissionais em condição permanente em grande parte de suas carreiras.

Ainda assim, nossa análise mostrou que esses profissionais, a despeito de serem cadastrados no SisMédio (por não constarem no Censo de 2013) ou de receberem bolsa de estudos, ou de serem certificados, que era uma promessa, mas não estava descrita em nenhum documento formal do Pnem, comprometeram-se e envolveram-se com os estudos dos Cadernos e com as atividades propostas neles da mesma forma que os profissionais efetivos.

Na observação das narrativas dos participantes do Pnem/ES sobre os avanços ou mesmo sobre as fragilidades, percebemos a tendência de colocar em relevo os

indícios de uma (re)apropriação profícua de uma formação, de uso criativo e pessoal do espaço que lhes foi proporcionado; contornando as formatações impostas e a submissão ao estabelecido pelo poder instituído.

Frente à análise dos dados, desvela-se, apesar da descontinuidade do Pnem e da não implementação de nenhuma outra política pública de formação de professores e pedagogos do ensino médio em meio à turbulenta reforma do ensino médio pela publicação da Lei 13.415/2017, usos e apropriações dos participantes da formação do Pnem no Espírito Santo, enquanto política de formação continuada de professores, na perspectiva da formação no tempo do trabalho docente, tendo a escola como espaço de formação docente e os professores no papel de formadores de seus pares e de si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados de avaliação dos Cadernos de Formação do Pnem, no entrelaçamento com os dados das avaliações feitas pelos professores e pedagogos Cursistas, Formadores Regionais e Orientadores de Estudos do Pnem/ES, e com a bibliografia escolhida, podemos constatar a formação continuada cumpriu seus objetivos ao propiciar os subsídios teóricos que nortearam discussões e debates sobre a educação dos jovens capixabas, sujeitos da última etapa da educação básica, o ensino médio, para atender a expectativa de uma abordagem curricular que pretenda a educação integral baseada nos eixos Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia.

Ter como *lócus* da formação continuada a sua própria escola, no tempo do trabalho docente e tendo os professores e pedagogos da rede pública de ensino como sujeitos de sua própria formação e da formação de seus pares pressupõe que esses participantes tenham construído sentidos diversos que, sobrepostos ou justapostos no processo de compartilhamento de experiências, tenham promovido usos e apropriações que transformaram ou transformarão a escola em espaços de formação não só dos estudantes, mas dos próprios professores, da sua profissionalidade e da sua personalidade.

Entre os desafios que cabem aos docentes dessa nova configuração de educação, com sua diversidade de sujeitos, educandos, educadores e gestores, está a necessidade de alimentar a esperança e de construir novas maneiras de fazer no âmbito educacional. Mas quem disse que é fácil? Quem sabe, o poeta/ filósofo/ cantor/ intérprete Belchior (1976) nos ajude a refletir sobre os caminhos que precisamos trilhar daqui para frente na educação das nossas juventudes:

[...] Você não sente, não vê/ [...] / Que uma nova mudança em breve vai acontecer/ O que há algum tempo era novo, jovem/ Hoje é antigo/ E precisamos todos rejuvenescer [...] / No presente a mente, o corpo é diferente / E o passado é uma roupa que não nos serve mais [...] Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Assim, esta pesquisa teve o objetivo principal de analisar os usos e as apropriações que professores e pedagogos do Espírito Santo fizeram dos estudos do Pnem na

escola, no tempo do trabalho docente, com o professor sujeito de sua própria formação e da formação de seus pares, formado e formador, para, na perspectiva de Certeau, (re)inventar o cotidiano escolar rompendo com a acomodação que lhes é imposta, tornando a escola um lugar praticado e transformando-a, pelos usos e apropriações que fazem dela em seus itinerários cotidianos, em espaço de formação.

No processo da pesquisa, analisamos diferentes usos e apropriações feitos pelos participantes acerca da sua profissionalização, registramos as implicações do Pnem nessa profissionalização dos professores e pedagogos do ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo e identificamos como essa formação continuada possibilitou aos professores e pedagogos da rede pública estadual de ensino serem sujeitos de sua própria formação e contribuírem para a formação de seus pares.

Descrevendo a constituição e a experiência do Pnem no Espírito Santo, mapeamos elementos que podem contribuir para a análise e a formulação de uma política estadual de formação continuada de professores.

Como podemos observar nos dados expostos, a pesquisa demonstrou as possíveis apropriações e usos que foram feitos pelos professores e pedagogos do ensino médio da rede pública estadual dos estudos do Pnem. Sobre os usos e apropriações daquilo que propôs a formação e que a compôs, destacamos que a formação continuada no tempo do trabalho docente constituiu-se uma potencialidade apontada pelos participantes nos resultados das questões sobre a formação em serviço ter valido a pena e na avaliação positiva, em sua grande maioria, do tempo destinado à formação, ainda que o tenham apontado também como uma das dificuldades encontradas para o estudo, o que pode ser entendido como uma “tática” certeuniana para, jogando “com o terreno que lhe é imposto”, num movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, buscar a reflexão dos gestores para a expansão desse tempo destinado à formação no tempo do trabalho docente.

Da mesma forma, as indicações de apropriação de que a escola é um profícuo espaço de formação pode ser apreendida nas também positivas percepções dos participantes do Pnem sobre a formação ter qualificado sua atuação profissional e os levado a compreender as especificidades do ensino médio no país e em sua(s)

escola(s), bem como sobre ter proporcionado grandes satisfações no que se refere ao trabalho com o jovem, percepções somente possíveis tendo o cotidiano da escola como espaço-tempo da formação, as práticas empíricas das salas de aula como ponto de partida para a elaboração da teoria que levará à prática planejada com intencionalidades educativas, e os jovens alunos como participantes da formação. Destarte, os professores apropriaram-se do tempo de formação no tempo do trabalho docente, considerando a relação entre sua prática e a formação continuada do Pnem.

Já o papel do professor como sujeito partícipe de sua própria formação e da formação de seus pares se evidencia quando os participantes do Pnem percebem suas possibilidades de contribuição para a formação, quando se apropriam dela e de seus conteúdos para o diálogo com sua prática profissional, impactando a profissionalização dos professores do ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo.

Os Cursistas sinalizam para o valor da interação entre teoria e prática ao longo da formação do Pnem e da adequação das práticas e dos conteúdos teóricos propostos pela formação às suas necessidades para atuação profissional, o que é comprovado pelo baixo índice de frustração e pelo desejo de não sair da formação apontados pelos participantes do Pnem no Espírito Santo.

Isso em tela, podemos afirmar que formações continuadas que trazem características como as trazidas pelo Pnem em sua estrutura podem contribuir com a qualificação de professores do ensino médio, fornecendo subsídios para deflagrar políticas públicas de valorização do magistério, dentre as quais as políticas de formação continuada de professores.

Pelo aspecto que considera que o Pnem tenha incorporado em seu rol de ações o fortalecimento da profissionalidade docente, prevendo a formação via professores na função de Formadores Regionais e de Orientadores de Estudos, auxiliados pelos Formadores das IES, avaliamos que o Programa atuou especialmente no protagonismo desses profissionais, dando a eles autonomia para buscarem a formação continuada, conciliando o espaço-tempo de trabalho com o espaço-tempo de formação.

Esse movimento demonstra que, ainda que o Estado descontinue políticas públicas de formação docente que, como o Pnem, buscam a melhoria da educação pública, especialmente no que se refere às etapas da educação básica, apontando para um esvaziamento do seu papel como garantidor do direito à educação, a classe trabalhadora que atua na profissão docente, busca produzir modos de fazer os cotidianos das escolas com vistas a assegurar, como ação central, a formação integral e a elevação da escolaridade na forma integrada, afirmando o direito à educação de qualidade de nossas juventudes.

Nesse sentido, reiteramos que a efetivação desse direito carece de ações sistêmicas e perenes por parte do Estado, o que passa pela defesa do fortalecimento da escola pública, de forma que as políticas de Estado se sobreponham às políticas de Governo, não tornando a qualificação de seus profissionais refém das mudanças de governo.

Com a reforma do ensino médio em curso, perguntamos qual o legado do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio do Estado do Espírito Santo? Certamente, os dados aqui apresentados não nos permitem aferir, em definitivo, os efeitos de um programa tão amplo e abrangente na formação desses profissionais e todos os usos e as apropriações que se fizeram possíveis por eles, e nem era essa a nossa intenção.

Todavia, podemos afirmar que o Pnem, ainda que tenha se configurado como um programa e não como uma política de formação, primou pela formação dos profissionais da educação que atuam na etapa do ensino médio, numa perspectiva que, certamente, potencializa importantes características que podem balizar as políticas de formação continuada de professores: a formação na escola, no tempo de trabalho docente, com o professor como sujeito formado e formador de seus pares.

Ao sopesarmos todos os usos e apropriações que conseguimos depreender daquilo que nos disseram os dados coletados, é possível confirmar nossa hipótese inicial de que os estudos do Pnem, no Espírito Santo, transformaram a prática discursiva em prática reflexiva, possibilitando sua materialização em práticas formativas e contribuindo, dessa forma, para a autonomia do coletivo da escola, supondo que

seus usos e apropriações sejam, de fato, a inserção dessa autonomia no campo da prática docente.

Destacamos também a importância de a Ufes estar envolvida nesse processo, juntamente com o MEC e a Secretaria Estadual de Educação, uma vez que ela é a principal agência de formação inicial⁵⁴ dos profissionais da educação básica capixaba. A relevância dessa participação se amplia quando consideramos o grande valor da pesquisa acadêmica sobre esses estudos e a contribuição que o mestrado pode dar na sistematização dos dados de programas de formação de professores do Espírito Santo e do Brasil.

Estudar o Pnem no Espírito Santo me deu a possibilidade de construir camadas de significados sobre a formação continuada de professores e pedagogos no espaço da escola, no tempo do trabalho docente e, especialmente, sobre o professor como sujeito formado e formador de seus pares. Esses sentidos contribuirão, certamente, para a minha própria profissionalidade docente e para o trabalho que desenvolvo hoje na Secretaria Estadual de Educação, em que os usos e as apropriações que fiz moldarão meus passos na prática desse lugar, transformando-o em espaço de educação.

Nessa lógica, confiamos que a compreensão, aqui registrada, dos usos e das apropriações feitos pelos participantes do Pnem /ES nesse processo de formação, embora profícua para o entendimento e debates sobre políticas de formação que visem à valorização dos profissionais da educação do ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, merece maiores aprofundamentos.

Nossa hipótese carece ainda de confirmação empírica, que poderá vir a ser demonstrada em pesquisas que adentrem os espaços praticados pelos participantes do Pnem/ES, apontando ações promovidas a partir das reflexões e do usos e apropriações feitos nessa formação, depois de seu encerramento, pelos usos que delas fizeram em suas práticas pedagógicas, na perspectiva de uma formação que se faz contínua no diálogo com o trabalho docente.

⁵⁴ A Ufes tem hoje, considerando os *campi* de Goiabeiras, Maruípe, Alegre e São Mateus e o Ensino à Distância (EAD), 111 cursos de graduação, dentre os quais 31 são de licenciatura. Na pós-graduação são 26 cursos de doutorado, 48 de mestrado acadêmico, sete mestrados profissionais, e um profissional EAD. <Disponível em: <http://graduacao.ufes.br/>>. Acesso em 13 ago. 2018.

Por fim, destacamos que o repositório de dados do Nepe sobre a formação do Pnem no Espírito Santo está longe de ser esgotado, constituindo-se uma fonte a ser visitada sempre que se desejar responder a questionamentos sobre formação continuada dos profissionais da educação que atuam no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, sobretudo na articulação das dimensões da formação na escola, no tempo do trabalho docente e do professor que se forma e forma seus pares, e sempre que se pensar a formação continuada de professores como política de formação e valorização desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

ASTORI, F. B. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia-Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória. ES. 2014.

BALL, S.; MAINARDES, J. Introdução. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.11-18.

BARBOSA, L. **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) em São Domingos do Norte/ES: foco na cultura docente**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, ES, 2016.

BITENCOURT, J. F. **A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória. ES. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan.

2011. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. CNE/CP. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.abmes.tv.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-002-2012-01-30.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec327699.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 14/7/2006, Página 7. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-norma-pe.html>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 2006. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das

Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 16/12/2016, Página 2. Brasília, DF, 2016. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da

educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-pl.html>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro- Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Instituiu o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12852-5-agosto-2013-776713-norma-pl.html>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2009. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12061-27-outubro-2009-591900-norma-pl.html>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26

jun. 2014. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original). Brasília, DF, 17 fev. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 09 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, maio de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º jul. 2009. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/parfor/legislacao>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas

diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. PDE, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**, Brasília. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Despacho do Ministro, em 31 de julho de 2013. Homologa o Parecer nº 18/2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que, reexaminando o Parecer CNE/CEB nº 9/2012, dispôs sobre os parâmetros a serem seguidos na implementação da jornada de trabalho dos profissionais do magistério público da educação básica, de que trata a Lei nº 11.738, de 2008, conforme consta do Processo nº 23001.000050/2012-24. **Diário Oficial da União** de 1º/8/2013, Seção 1, pág. 17. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14145-despacho-ministro-parecer-cneceb-18-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. MEC/FNDE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 51 de, 11 de dezembro de 2013. Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2013. Disponível em: <<http://fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao>>.

/item/5089-resolucao-cd-fnde-nº-51,-de-11-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. MEC/FNDE/CD. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Câmara Deliberativa. Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 out. 2016 - Seção 1. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 22 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. MEC/INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resumo técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Base de Orientação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapas I e II**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio**. Documento Orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/formacao-para-professores-ensino-medio-564/etapa-i-418/2020-documento-orientador-das-acoes-de-formacao-continuada-3768/file>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador**. Brasília: 2013(e). Versão Final. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. MEC/SECAD/UNESCO. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Abramovay, M.; Andrade, E. R.; Esteves, L. C. G. (org.). Coleção Educação para Todos. Brasília: 2007. 342 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. MEC/SEB/DAGE. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio em 2014**. Brasília: 2014. 26 p. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 02/10/2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Trad. de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. 7. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLONTONIO, E. M.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Caderno de Resumos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. III Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba, 04 e 05 de maio de 2016, 69 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>>. Acesso em: 03/10/2017.

COSTA, O. R. S. R. **A matemática no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CUNHA, J. E. da. Formação continuada de professores: tendências e perspectivas na formação docente no Brasil. In: **Dominium**, Revista Científica da Faculdade de Natal, Ano III, v. 3, set./dez. 2005.

CUNHA, J. A. C.; YOKOMIZO, C. A. & BONACIM, A. G. **Miopias de uma lente de aumento**: as limitações da análise de documentos no estudo das organizações. XXXIV Encontro da Anpad – EnANPAD 2010. Rio de Janeiro: 25-29 set. 2010.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. In: MEC/SENEB/PNUD: Ensino médio como educação básica. **Cadernos Seneb**, n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

DANTAS, J. S. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2794/pdf_1>. Acesso em: 19 mar. 2018.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. Edital SEDU Nº 012/2014 - Chamada para a inscrição de cursistas e seleção de orientadores de estudo do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 20/04/2014. Disponível em: <<http://ioes.dio.es.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/2653/#/p:31/e:2653?find=ProgramadeFormaça%oContinuadadosProfessoresePedagogos>>. Acesso em: 25 set. 2017.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual** – Vitória: SEDU, 2009. 72 p.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto 3755-R, de 02 de janeiro de 2015. Estabelece diretrizes e providências para contenção de gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2015 e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 05/01/2015. Disponível em: <<http://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/#/p:11/e:3006>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Abramovay, M.; Andrade, E. R.; Esteves, L. C. G. (Orgs.). Coleção Educação para Todos. Brasília: 2007. 342 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

FERREIRA, E. B. Políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas de regulação. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; FRAGA, L. M. (Orgs.) **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2012. v. 1. 244p.

FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; CÔCO, V. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; FRAGA, L. M. (Orgs.) **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2012. v. 1. 244p.

FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; SANTOS, W. Políticas em disputa no ensino médio: um consenso excludente? **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** (Unisul), v. 10, p. 148-166, 2016. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3880>>. Acesso em 27 jul. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 7ª edição.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

FREITAS, D. N. T. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 29-50, julho/1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Jan 2018.

FREITAS, H., OLIVEIRA, M., SACCOL, A. Z. & MOSCAROLA, J. O método da pesquisa survey. RAUSP - **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, julho/setembro, 2000. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/16542/o-metodo-de-pesquisa-survey/i/pt-br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. [online]. 2002, vol. 23, n. 80, pp.136-167. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**., vol. 28, n. 100 – Especial. Campinas, 2007, p. 1203-1230. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVIERA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. 1ª ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/13_Livro_Metodos_de_Pesquisa.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C.; LICHT, R. H. G.; OLIVA, E. C. A utilização de estudos de caso na pesquisa em administração. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**. Ano 2, v. 1, jan./abr.2005, p.47-56.

HEIDEMANN, L. A., OLIVEIRA, A. M. M. Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. **Física na Escola**, V. 111, n. 2, 2010.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**. v.9, n.2, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época), 2006.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAUAND, J. **Tomás de Aquino**: A prudência. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa. Trad. de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artmed, 2004, p. 205-30.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Relação escola/sociedade**: novas respostas para um velho problema. III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 22 de maio de 1994. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Relacao_escola_sociedade.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018

_____. Os professores e o “novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 217-233.

_____. **O regresso dos professores**. Comunicações. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida (Conferência). Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa. 2007. p. 1-14.

_____. **O lugar dos professores: terceiro excluído?** Repositório da Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE). Unidade Orgânica da Educação (FPCE-UOE). GI História da Educação e Educação Comparada (FPCE-UOE-HEEC). 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/686>>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. pp. 237-263. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **REPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>> . Acesso em 27 jul. 2018.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A.; FRAGA, L. M. O trabalho docente na educação básica no estado do Espírito Santo: conhecendo novos docentes e suas condições. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; FRAGA, L. M. (Orgs.) **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2012. v. 1. 244p .

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, H. M. S.; VIEIRA, M. C. Entrevista: pela educação, com António Nóvoa. **Saber (e) Educar**, nº 11, 2006. p. 111–126. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_4819entuevista_nu_pdf.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018)

PEREIRA, V. S. **Pesquisa documental**: utilização e abordagens metodológicas. 2012. Disponível em: <<http://www.contornospesquisa.org/2012/04/pesquisa-documental-utilizacao-e.html>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PONTES, A. P. F. S.; FIRMINO, C. A. B. **Docência como profissão**: condições de trabalho e precarização. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da

Educação (25: 2011: São Paulo) Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e perspectivas futuras: programa e trabalhos completos/ XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação; organizador: Brenno Sander – Niterói (RJ): ANPAE; São Paulo (SP): PUCSP/FACED /PPGE, 2011. 1 CD-ROM. (Coleção Biblioteca ANPAE, Série Cadernos: n. 11). Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>>. Acesso em 19/01/2018.

RIPKA, R.; SCHELLER, M. & BONOTTO, D. **Pesquisa documental**: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (IV CIAIQ 2015), Aracajú, SE. Volume: Investigação Qualitativa em Educação. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280924900_PesquisaDocumental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research>. Acesso em: 15/04/2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

TIECHER, A. L. **Políticas de formação continuada de professores**: a experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2016.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. **Moção de repúdio ao acordo de cooperação do governo do estado do Espírito Santo com o Programa Ensina Brasil**. [online]. Vitória, 2017. Disponível em: <<http://ce.ufes.br/conteudo/moção-de-repúdio-ao-acordo-de-cooperação-do-governo-do-estado-do-espírito-santo-com-o>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. **Questionário do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Pnem – Es**. Vitória, 2015. Núcleo de Estudos e

Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1XIA8R3mPErokMtKh4JaD-lZz3OanYtJkQquVYnyyM3s/edit?no_redirect>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000**. Belo Horizonte, 2005, 345 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VENTORIM, S. et al. Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio no Espírito Santo: trajetórias e conquistas para uma formação humana integral. In: VENTORIM, S.; FERREIRA, E. B.; SANTOS, W. (Orgs.). **Escritas de formação docente: experiências do Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (Pnem) no Espírito Santo**. Curitiba: Appris, 2018.

WALTER, O. M. F. C. Análise de ferramentas gratuitas para condução de survey online. **Produto & Produção**, vol.14 n.2, p. 44-58, jun. 2013.

WHITAKER, F. Rede: uma estrutura alternativa de organização. **Revista Mutações Sociais**. CEDAC, Rio de Janeiro, ano 2, n.3, mar./abr./mai. 1993. Disponível em: <<http://www.apoema.com.br/REDEU11.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

WIERMAN, A. K. A. C. **Documentos PL**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <claudiamariano@hotmail.com> em 14 de mar. 2018.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO-PNEM-ES

Seção 1 de 2

QUESTIONÁRIO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO-PNEM-ES

Seção 2 de 2

CARTA AOS PARTICIPANTES DO PNEM

Prezados Cursistas, Orientadores de Estudos e Formadores Regionais,

O Ministério da Educação, por meio da parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, desenvolveu o Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos, ação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O propósito desse programa foi promover a valorização da formação continuada dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Para fins de cumprimento da avaliação do PNEM, como atividade obrigatória, solicitamos o preenchimento deste questionário, pois conhecer a sua opinião é fundamental para a concretização desse programa, que visa à melhoria e ao fortalecimento do Ensino Médio no Espírito Santo e no Brasil.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Coordenação Geral do PNEM-ES.

PERFIL NA FORMAÇÃO DO PNEM *

- ☐ Professor
- ☐ Coordenador Pedagógico (pedagogo)
- ☐ Orientador de Estudos
- ☐ Formador Regional

EM RELAÇÃO À PLATAFORMA DO SIMEC *

- ☐ Sou cadastrado no sistema.
- ☐ Não sou cadastrado no sistema.

NOME COMPLETO *

Texto de resposta curta

E-MAIL *

Texto de resposta curta

SEXO *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não desejo responder
- ☐ Outro

DATA DE NASCIMENTO *

Mês, dia, ano

RAÇA/ETNIA *

- ☐ BRANCA
- ☐ PARDA
- ☐ INDÍGENA
- ☐ PRETA
- ☐ AMARELA
- ☐ Não sei
- ☐ Não desejo responder

ESTADO CIVIL *

- ☐ SOLTEIRO
- ☐ DIVORCIADO
- ☐ CASADO
- ☐ SEPARADO
- ☐ VIÚVO
- ☐ UNIÃO ESTÁVEL
- ☐ Não desejo responder

MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE*

- ☐ Graduação Incompleta
- ☐ Graduação Completa
- ☐ Pós-Graduação Latu Sensu (Especialização)
- ☐ Pós Graduação Strictu Sensu (Mestrado)
- ☐ Pós Graduação Strictu Sensu (Doutorado)

EM RELAÇÃO AO SEU CURSO SUPERIOR, VOCÊ POSSUI *

- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado

ÁREA DE FORMAÇÃO SUPERIOR *

Apenas a que você selecionou em sua inscrição no PNEM (Letras Português/Língua Estrangeira, Geografia, História, Química, Matemática, etc.)

Texto de resposta curta

ANO DE CONCLUSÃO DO SEU CURSO SUPERIOR *

Texto de resposta curta

VOCÊ SE FORMOU EM UMA INSTITUIÇÃO*

- ☐ Pública Federal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Pública Municipal
- ☐ Particular
- ☐ Confessional/Comunitária/Filantrópica
- ☐ Outros...

VOCÊ SE PÓS-GRADUOU EM UMA INSTITUIÇÃO *

- ☐ Pública Federal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Pública Municipal
- ☐ Particular
- ☐ Confessional/Comunitária/Filantrópica

EM QUE ANO CONCLUIU O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO? *

Texto de resposta curta

NOME DA ESCOLA ONDE CUMPRIU A MAIOR PARTE DA FORMAÇÃO DO PNEM *

Texto de resposta curta

SUPERINTENDÊNCIA *

- ☐ Afonso Cláudio
- ☐ Barra de São Francisco
- ☐ Cachoeiro de Itapemirim
- ☐ Carapina
- ☐ Cariacica
- ☐ Colatina
- ☐ Guaçuí
- ☐ Linhares
- ☐ Nova Venécia
- ☐ São Mateus
- ☐ Vila Velha

CIDADE *

Texto de resposta curta

ETAPA DE ATENDIMENTO *

- ☐ Ensino Fundamental e Ensino Médio
- ☐ Ensino Médio

MODALIDADE(S) DE ENSINO QUE A ESCOLA ATENDE *

- ☐ Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais
- ☐ Ensino Fundamental Regular - Anos Finais
- ☐ Ensino Médio Regular
- ☐ Ensino Fundamental EJA - Anos Iniciais
- ☐ Ensino Fundamental EJA - Anos Finais
- ☐ Ensino Médio EJA
- ☐ Educação do Campo
- ☐ Educação Quilombola
- ☐ Educação Indígena

TURNOS DE ATENDIMENTO DA ESCOLA *

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno

ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PNEM AO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI) NESSA ESCOLA *

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

TEMPO EM QUE VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO *

Em anos e meses.

Texto de resposta curta

TEMPO EM QUE VOCÊ TRABALHA NA ESCOLA ONDE CUMPRIU A MAIOR PARTE DA CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO DO PNEM *

Em anos e meses

Texto de resposta curta

TIPO DE VÍNCULO DE TRABALHO COM ESSA ESCOLA*

- ☐ Efetivo/concursado
- ☐ Designação Temporária
- ☐ Outros...

FUNÇÃO QUE VOCÊ OCUPA NA ESCOLA *

- ☐ Professor
- ☐ Coordenador Pedagógico/Pedagogo

FUNÇÃO/FUNÇÕES QUE EXERCEU NO PNEM *

Marque quantas opções forem necessárias.

- ☐ Formador Regional
- ☐ Orientador de Estudo
- ☐ Cursista

NA SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE É

- ☐ Muito satisfatória
- ☐ Satisfatória
- ☐ Pouco satisfatória
- ☐ Insatisfatória
- ☐ Não conheço a atual política nacional de formação docente

NA SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO *

- ☐ Oferece boas oportunidades de formação em serviço
- ☐ Não oferece boas oportunidades de formação em serviço
- ☐ Não conheço a atual política nacional de formação docente

NA SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO *

- ☐ Contempla a maioria dos docentes em atividade
- ☐ Não contempla a maioria dos docentes em atividade
- ☐ Não conheço a atual política nacional de formação docente

NA SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO É *

- ☐ Muito satisfatória
- ☐ Satisfatória
- ☐ Pouco satisfatória
- ☐ Insatisfatória
- ☐ Não conheço a atual política estadual de formação docente

NA SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO *

- ☐ Oferece boas oportunidades de formação em serviço
- ☐ Não oferece boas oportunidades de formação em serviço
- ☐ Não conheço a atual política nacional de formação docente

NA SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO *

- ☐ Contempla a maioria dos docentes em atividade
- ☐ Não contempla a maioria dos docentes em atividade
- ☐ Não conheço a atual política nacional de formação docente

NA SUA OPINIÃO, OS PROGRAMAS/PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DEVEM, PRIORITARIAMENTE, ESTAR VOLTADOS PARA*

(ASSINALE ATÉ TRÊS OPÇÕES):

- ☐ A ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos e experiências dos professores
- ☐ A análise crítica das questões sobre o que ensinar e o como ensinar, em sua relação com questões sociais mais amplas
- ☐ A reflexão sobre a prática pedagógica e a pesquisa da própria prática docente
- ☐ A análise das práticas discursivas inseridas nas relações de poder no cotidiano escolar
- ☐ A análise do processo de decisão das políticas que intervêm no fazer pedagógico
- ☐ A oportunidade para adquirir certificação para participação em processos seletivos e/ou progressão na carreira
- ☐ A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e/ou estaduais.

ATENDIMENTO AOS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO DO PNEM *

Assinale a alternativa representativa de sua opinião.

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

ATIVIDADE FORMATIVAS PREVISTAS *

Assinale a alternativa representativa de sua opinião.

- ☐ Muito satisfatória
- ☐ Satisfatória
- ☐ Pouco satisfatória
- ☐ Insatisfatória

CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO DO PNEM *

Assinale a alternativa representativa de sua opinião.

- ☐ Muito satisfatória
- ☐ Satisfatória
- ☐ Pouco satisfatória
- ☐ Insatisfatória

ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES DO FORMADOR REGIONAL *

Assinale a alternativa representativa de sua opinião.

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES DO ORIENTADOR DE ESTUDOS *

Assinale a alternativa representativa de sua opinião.

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES DOS CURSISTAS *

Assinale a alternativa representativa de sua opinião.

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PNEM *

Assinale a alternativa representativa de sua opinião.

- ☐ Muito satisfatória
- ☐ Satisfatória
- ☐ Pouco satisfatória
- ☐ Insatisfatória

ATENDIMENTO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES COMO CURSISTA/ORIENTADOR DE ESTUDO/FORMADOR REGIONAL *

Sempre

- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

DISTRIBUIÇÃO E VOLUME DOS CONTEÚDOS EM RELAÇÃO À CARGA HORÁRIA PROPOSTA PARA OS ENCONTROS *

- ☐ Muito satisfatória
- ☐ Satisfatória
- ☐ Pouco satisfatória
- ☐ Insatisfatória

ADEQUAÇÃO DA METODOLOGIA DA FORMAÇÃO À CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO DO PNEM *

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

ARTICULAÇÃO ENTRE AS ÁREAS DE CONHECIMENTOS *

- ☐ Sempre
☐ Frequentemente
☐ Raramente
☐ Nunca

ARTICULAÇÃO NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO *

- ☐ Sempre
☐ Frequentemente
☐ Raramente
☐ Nunca

ARTICULAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES *

- ☐ Sempre
☐ Frequentemente
☐ Raramente
☐ Nunca

ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS AOS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO FUNDAMENTADOS NOS EIXOS TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA E TECNOLOGIA *

- ☐ Excelente
☐ Bom
☐ Regular
☐ Ruim

DISTRIBUIÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS DURANTE A FORMAÇÃO DO PNEM *

- ☐ Excelente
☐ Bom
☐ Regular
☐ Ruim

EM RELAÇÃO ÀS TEMÁTICAS DOS CADERNOS DAS ETAPAS I E II *

Marque o seu grau de satisfação sobre os conteúdos abordados

CADERNO 1 – Ensino Médio e Formação Humana Integral

- ☐ Muito satisfatória
☐ Satisfatória
☐ Pouco satisfatória
☐ Insatisfatória

CADERNO 2 – O Jovem como Sujeito do Ensino Médio

- ☐ Muito satisfatória
☐ Satisfatória
☐ Pouco satisfatória
☐ Insatisfatória

CADERNO 3 – O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral

- ☐ Muito satisfatória
☐ Satisfatória
☐ Pouco satisfatória
☐ Insatisfatória

CADERNO 4 – Áreas de Conhecimento e Integração Curricular

- ☐ Muito satisfatória
☐ Satisfatória
☐ Pouco satisfatória
☐ Insatisfatória

CADERNO 5 – Organização e Gestão Democrática da Escola

- ☐ Muito satisfatória
☐ Satisfatória
☐ Pouco satisfatória
☐ Insatisfatória

CADERNO 6 – Avaliação no Ensino Médio

- () Muito satisfatória
- () Satisfatória
- () Pouco satisfatória
- () Insatisfatória

CADERNO 1 – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio

- () Muito satisfatória
- () Satisfatória
- () Pouco satisfatória
- () Insatisfatória

CADERNO 2 – Ciências Humanas

- () Muito satisfatória
- () Satisfatória
- () Pouco satisfatória
- () Insatisfatória

CADERNO 3 – Ciências da Natureza

- () Muito satisfatória
- () Satisfatória
- () Pouco satisfatória
- () Insatisfatória

CADERNO 4 – Linguagens

- () Muito satisfatória
- () Satisfatória
- () Pouco satisfatória
- () Insatisfatória

CADERNO 5 – Matemática

- () Muito satisfatória
- () Satisfatória
- () Pouco satisfatória
- () Insatisfatória

EM RELAÇÃO ÀS TEMÁTICAS DOS CADERNOS DAS ETAPAS I E II *

Hierarquize o seu grau de satisfação (1 para o caderno que mais gostou até 11 para o que menos gostou). MARQUE APENAS UM NÚMERO PARA CADA CADERNO!

- () **CADERNO 1** – Ensino Médio e Formação Humana Integral
- () **CADERNO 2** – O Jovem como Sujeito do Ensino Médio
- () **CADERNO 3** – O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral
- () **CADERNO 4** – Áreas de Conhecimento e Integração Curricular
- () **CADERNO 5** – Organização e Gestão Democrática da Escola
- () **CADERNO 6** – Avaliação no Ensino Médio
- () **CADERNO 1** – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio
- () **CADERNO 2** – Ciências Humanas
- () **CADERNO 3** – Ciências da Natureza
- () **CADERNO 4** – Linguagens
- () **CADERNO 5** – Matemática

INTERAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA AO LONGO DA FORMAÇÃO DO PNEM *

- () Sempre
- () Frequentemente
- () Raramente
- () Nunca

ADEQUAÇÃO DAS PRÁTICAS PROPOSTAS PELA FORMAÇÃO ÀS SUAS NECESSIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL *

- () Excelente
- () Boa
- () Regular
- () Ruim

ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS TEÓRICOS ÀS SUAS NECESSIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL *

- ☐ Excelente
☐ Boa
☐ Regular
☐ Ruim

UTILIZAÇÃO DE MECANISMOS EFETIVOS DE PLANEJAMENTO E DE ACOMPANHAMENTO DO SEU TRABALHO PELOS ORIENTADORES DE ESTUDO/ FORMADORES REGIONAIS/ COORDENAÇÃO GERAL DA UFES, RESPECTIVAMENTE. *

Cursistas avaliam Orientadores de Estudo, que avaliam Formadores Regionais, que avaliam Coordenação Geral IES

- ☐ Sempre
☐ Frequentemente
☐ Raramente
☐ Nunca

ADEQUAÇÃO DAS INSTALAÇÕES UTILIZADAS DURANTE OS ENCONTROS PRESENCIAIS NA ESCOLA (ESTRUTURA FÍSICA: SALA DE AULA, CAPACIDADE CONSERVAÇÃO, ACÚSTICA, ACESSIBILIDADE, LIMPEZA, ILUMINAÇÃO, VENTILAÇÃO, MOBILIÁRIO ADEQUADO, ETC.) *

- ☐ Excelente
☐ Boa
☐ Regular
☐ Ruim

AVALIE O IMPACTO DA FORMAÇÃO DO PNEM NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO CONSIDERANDO A PROMOÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES ESCOLARES CONDIZENTES COM OS PRINCÍPIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS *

- ☐ Muito satisfatório
☐ Satisfatório
☐ Pouco satisfatório
☐ Insatisfatório

ASPECTOS QUE VOCÊ DESTACA COMO AVANÇOS NA FORMAÇÃO DO PNEM

Texto de resposta longa

ASPECTOS VOCÊ DESTACA COMO FRAGILIDADES NA FORMAÇÃO DO PNEM

Texto de resposta longa

ALÉM DO PNEM, VOCÊ ESTÁ ENVOLVIDO ATUALMENTE EM OUTRO PROGRAMA E/OU PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDO PELA SEDU? *

No espaço "outro" informe qual/quais.

- ☐ SIM
☐ NÃO
☐ Outros...

HÁ SEMELHANÇAS ENTRE ESSES PROGRAMAS/PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM O PNEM? *

Em caso afirmativo, utilize o espaço "outro" para informar qual/quais.

- ☐ SIM
☐ NÃO
☐ Outros...

HÁ DIFERENÇAS ENTRE ESSES PROGRAMAS/PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM O PNEM? *

Em caso afirmativo, utilize o espaço "outro" para informar qual/quais.

- ☐ SIM
☐ NÃO
☐ Outros...

COMENTÁRIOS E/OU SUGESTÕES QUE VOCÊ GOSTARIA DE APONTAR PARA FINS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PNEM *

Texto de resposta longa

SOBRE O APOIO DA UFES AO ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ORIENTADORES DE ESTUDO NAS ESCOLAS *

Pergunta exclusiva para o FORMADOR REGIONAL responder.

- ☐ Muito satisfatório
- ☐ Satisfatório
- ☐ Pouco satisfatório
- ☐ Insatisfatório

SOBRE A ORGANIZAÇÃO NO ÂMBITO ACADÊMICO DA UFES PARA CONHECER E SOLUCIONAR PROBLEMAS INERENTES À EXECUÇÃO DA FORMAÇÃO *

Pergunta exclusiva para o FORMADOR REGIONAL responder.

- ☐ Muito satisfatória
- ☐ Satisfatória
- ☐ Pouco satisfatória
- ☐ Insatisfatória

SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTUDO NAS ATIVIDADES E NOS EVENTOS DA FORMAÇÃO *

Pergunta exclusiva para o FORMADOR REGIONAL responder.

- ☐ Muito satisfatórias
- ☐ Satisfatórias
- ☐ Pouco satisfatórias
- ☐ Insatisfatórias

SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DOS FORMADORES REGIONAIS NOS EVENTOS DA FORMAÇÃO *

Pergunta exclusiva para o FORMADOR REGIONAL responder.

- ☐ Muito satisfatórias
- ☐ Satisfatórias
- ☐ Pouco satisfatórias
- ☐ Insatisfatórias

SOBRE AS REUNIÕES COM A EQUIPE DO PNEM (UFES/SEDU) PARA ACOMPANHAMENTO DA FORMAÇÃO NAS ESCOLAS, ANÁLISE DE AVANÇOS E DIFICULDADES, DEFINIÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE MEDIDAS CORRETIVAS NECESSÁRIAS *

Pergunta exclusiva para o FORMADOR REGIONAL responder.

- ☐ Muito satisfatórias
- ☐ Satisfatórias
- ☐ Pouco satisfatórias
- ☐ Insatisfatórias

SOBRE O APOIO DA UFES AO ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ORIENTADORES DE ESTUDO NAS ESCOLAS *

Pergunta exclusiva para o ORIENTADOR DE ESTUDOS responder.

- ☐ Muito satisfatório
- ☐ Satisfatório
- ☐ Pouco satisfatório
- ☐ Insatisfatório

SOBRE A ORGANIZAÇÃO NO ÂMBITO ACADÊMICO DA UFES PARA CONHECER E SOLUCIONAR PROBLEMAS INERENTES À EXECUÇÃO DA FORMAÇÃO *

Pergunta exclusiva para o ORIENTADOR DE ESTUDOS responder.

- ☐ Muito satisfatória
- ☐ Satisfatória
- ☐ Pouco satisfatória

☐ Insatisfatória

SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTUDO NAS ATIVIDADES E NOS EVENTOS DA FORMAÇÃO *

Pergunta exclusiva para o ORIENTADOR DE ESTUDOS responder.

- ☐ Muito satisfatórias
☐ Satisfatórias
☐ Pouco satisfatórias
☐ Insatisfatória

SOBRE AS REUNIÕES COM A EQUIPE DO PNEM (UFES/SEDU) PARA ACOMPANHAMENTO DA FORMAÇÃO NAS ESCOLAS, ANÁLISE DE AVANÇOS E DIFICULDADES, DEFINIÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE MEDIDAS CORRETIVAS NECESSÁRIAS *

Pergunta exclusiva para o ORIENTADOR DE ESTUDOS responder.

- ☐ Muito satisfatórias
☐ Satisfatórias
☐ Pouco satisfatórias
☐ Insatisfatórias

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente”, sob a responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira, a qual pretende analisar a política de formação de professores do ensino médio, e sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPE, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Sua participação é voluntária e se dará por meio da adesão a esta etapa da pesquisa que implica em responder este questionário e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito desse projeto. Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Fernando Ferrari, nº 514, Centro de Educação, IC IV, Campus Goiabeiras, Vitória – ES, CEP: 29.075-910 e pelo telefone (27) 4009-2544, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo pelo telefone (27) 4009-7843.

Clique na declaração abaixo e, em seguida, preencha o espaço "outro" com seu nome e RG.

☐ Declaro que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente” como respondente desse questionário.

☐ Não concordo em participar da Pesquisa "Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente" como respondente desse questionário.

ANEXO 2

RELATÓRIO MENSAL DE ATIVIDADES – FORMADORES(AS) REGIONAIS

Relatório nº: _____ Data: ____/____/____ .

ATENÇÃO: São obrigatórios a realização e o envio do Relatório Mensal. O seu preenchimento detalhado e cuidadoso nos oferecerá os elementos necessários para avaliarmos nossas ações. A data limite para envio é o final da primeira semana de cada mês.

1) IDENTIFICAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA

- a) Nome da Superintendência:
- b) Endereço da Superintendência:
- c) Tel. Superintendência:
- d) E-mail:

2) IDENTIFICAÇÃO DO FORMADOR REGIONAL

- a) Nome do Formador Regional:
- b) Ano de Nascimento:
- c) Endereço do Formador Regional:
- d) Contato tel.:
- e) E-mail do Formador Regional:

3) QUAL FORMAÇÃO VOCÊ POSSUI:

- | | | |
|--|-----------------|-----------------|
| () Superior Incompleto | Ano de início: | |
| () Superior Completo | Ano de término: | |
| () Pós-Graduação Lato-sensu | Ano de término: | |
| () Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado) | Ano de início: | Ano de término: |
| () Pós-Graduação Stricto-Sensu (Doutorado) | Ano de início: | Ano de término: |
| () Outros: Quais: | | |

4) INDIQUE O QUANTITATIVO DE ORIENTADORES DE ESTUDO EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO:

Obs. Indique apenas a maior formação do Orientador.

Quantos possuem superior incompleto:

Quantos possuem superior completo:

Quantos possuem Pós-Graduação Lato-sensu:

Quantos possuem Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado):

Quantos possuem Pós-Graduação Stricto-Sensu (Doutorado):

Outros: Quais:

5) COM RELAÇÃO AO SEU CURSO DE ENSINO SUPERIOR INDIQUE A ÁREA:

() Não se aplica

6) VOCÊ SE FORMOU EM UMA INSTITUIÇÃO:

- () Pública Federal
- () Pública Estadual

- () Pública Municipal
- () Particular
- () Confessional/Comunitária/Filantrópica
- () Outros:

7) COM RELAÇÃO À SUA PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUI:

- a) Especialização em:
- b) Mestrado em:
- c) Doutorado em:
- () Não se aplica

8) HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

_____anos _____meses () NR

9) CARATERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE ESTUDO

- a) Quantidade de Escolas ligadas a Superintendência:
- b) Quantidade de Escolas participantes do Pacto:
- c) Quantidade total de Grupos de Estudo:
- d) Quantidade de Grupos de Estudo no turno matutino:
- e) Quantidade de Grupos de Estudo no turno vespertino:
- f) Quantidade de Grupos de Estudo no turno noturno:
- g) Quantidade total de Orientadores de Estudo:
- h) Quantidade total de Cursistas:

10) CARATERIZAÇÃO DOS CURSISTAS PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE ESTUDO

Identifique abaixo a área de atuação dos Cursistas e quantidade de participantes de sua Regional:

Língua Portuguesa:

Língua Estrangeira Inglês:

Língua Estrangeira Espanhol:

Artes:

Educação Física:

Matemática:

História:

Geografia:

Filosofia:

Sociologia:

Química:

Física:

Biologia:

Pedagogo(a):

Outro(s):

11) QUANTOS ORIENTADORES DE ESTUDOS QUE ESTIVERAM PRESENTES POR FORMAÇÃO REGIONAL?

- a) Data em que foi realizada a formação:
- b) Quantidade de participantes:
- c) Quantidade de faltantes:
- d) Quantidade de orientadores que justificaram a falta:

12) QUAL(IS) O(S) ESPAÇO(S) UTILIZADO(S) PARA OS ENCONTROS COM OS ORIENTADORES DE ESTUDO?

- () Na Superintendência
 () Em uma das Escolas participantes Qual:
 () Outros:

13) QUAL(IS) O(S) ESPAÇO(S) UTILIZADO(S) PARA OS ENCONTROS DOS ORIENTADORES COM OS CURSISTAS DA ESCOLA?

- () Na sala de professores da Escola
 () Na biblioteca da Escola
 () Em uma sala de aula
 () Na sala de Informática
 () Outro(s) Qual(is):

14) COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DOS ESPAÇOS PARA OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO COM OS ORIENTADORES?

1. Ruim 2. Regular 3. Bom 4. Excelente	Resposta
Em geral, o(s) espaço(s) específico(s) para a formação é(são):	
Em geral, o ruído originado nesse(s) espaço(s) é(são):	
Em geral, a ventilação nesse(s) espaço(s) é(são):	
Em geral, a iluminação nesse(s) espaço(s) é(são):	
Em geral, as condições dos pisos, as paredes nesse(s) espaço(s) é(são):	
Em geral, os materiais para formação (computadores, Datashow) são:	

15) COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DO ESPAÇO PARA OS ENCONTROS DE ESTUDO NAS ESCOLAS?

1. Ruim 2. Regular 3. Bom 4. Excelente	Resposta
Em geral, o(s) espaço(s) específico(s) para a formação é(são):	
Em geral, o ruído originado nesse(s) espaço(s) é(são):	
Em geral, a ventilação nesse(s) espaço(s) é(são):	
Em geral, a iluminação nesse(s) espaço(s) é(são):	
Em geral, as condições dos pisos, as paredes nesse(s) espaço(s) é(são):	
Em geral, os materiais para formação (computadores, Datashow) são:	

16) QUAL(IS) A(S) ORGANIZAÇÃO(ÕES) UTILIZADA(S) PARA OS ENCONTROS DOS ORIENTADORES COM OS CURSISTAS NA ESCOLA EM SEUS RESPECTIVOS GRUPO(S) DE ESTUDO?

- () Com todos os Cursistas, já que foi realizada uma nova organização dos tempos escolares
 Indique a quantidade de Escolas que se organizaram desta maneira:

- () No horário do planejamento por área de conhecimento

Indique a quantidade de Escolas que se organizaram desta maneira: 9

- () No horário do planejamento por disciplinas

Indique a quantidade de Escolas que se organizaram desta maneira: 1

- () No horário do planejamento por várias disciplinas

Indique a quantidade de Escolas que se organizaram desta maneira: 3

- () Outro(s) Qual(is):

Indique separadamente a quantidade de Escolas que se organizaram em cada tipo identificado na categoria outro(s):

17) QUAL(IS) O(S) PROCEDIMENTO(OS) UTILIZADO(S) PARA OS ENCONTROS COM OS ORIENTADORES DE ESTUDO?

- ☐ Apresentação por parte dos orientadores das ações realizadas por cada grupo de Estudo
- ☐ Apresentação dos orientadores fazendo uma síntese das ações realizadas por escola
- ☐ Exposição dos Orientadores sobre as ações a serem realizadas
- ☐ Apresentação de uma Avaliação, por parte dos Formadores Regionais, das atividades realizadas
- ☐ Apresentação de Vídeo e Filme para problematização dos conteúdos a serem trabalhados na formação
- ☐ Elaboração e apresentação de Vídeo para dar visibilidade às formações realizadas nas Escolas
- ☐ Construção e apresentação de pôster para dar visibilidade as ações realizadas nas escolas
- ☐ Outras. Qual(is):

18) QUAL(IS) O(S) PROCEDIMENTO(OS) UTILIZADO(S) PARA OS ENCONTROS DOS ORIENTADORES NA ESCOLA COM SEUS RESPECTIVOS GRUPO(S) DE ESTUDO?

- ☐ Apresentação centrada nos Orientadores do material a ser discutido
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que se organizaram desta maneira:
- ☐ Leitura e debate do material com os Cursistas
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que se organizaram desta maneira:
- ☐ Debate com os Cursistas mediante leitura prévia do material já realizada em outro horário
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que se organizaram desta maneira:
- ☐ Exposição por parte dos Cursistas das atividades recomendadas nos Cadernos de Estudo
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que se organizaram desta maneira:
- ☐ Apresentação de Vídeo e Filme para problematização dos conteúdos a serem trabalhados na formação
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que se organizaram desta maneira:
- ☐ Debate do conteúdo articulada a realidade da escola
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que se organizaram desta maneira:
- ☐ Construção e apresentação de pôster pelos Cursistas para dar visibilidade as práticas desenvolvidas na formação
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que se organizaram desta maneira:
- ☐ Criação de vídeo para dar visibilidade aos temas discutidos na formação
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que se organizaram desta maneira:
- ☐ Outras. Qual(is):
Indique separadamente a quantidade de Grupo(s) de Estudo que se organizaram de cada tipo identificado na categoria outro(s):

19) QUAL(IS) A(S) PRINCIPAL(IS) DIFICULDADE(S) ENCONTRADA(S) NOS ENCONTROS COM OS ORIENTADORES DE ESTUDO?

- ☐ Tempo de formação destinada com os Orientadores
- ☐ Datas para agendar os encontros com os Orientadores
- ☐ Horários e turno para realização da formação
- ☐ Falta de leitura dos Orientadores dos Cadernos de Estudo
- ☐ Dificuldade em compreender as reflexões e proposições presentes nos Cadernos
- ☐ Resistência dos Orientadores em debate sobre as questões presentes nos Cadernos
- ☐ Outras. Qual(is):

20) QUAL(IS) A(S) PRINCIPAL(IS) DIFICULDADE(S) ENCONTRADA(S) NOS GRUPOS DE ESTUDO APONTADAS PELOS ORIENTADORES DE ESTUDO?

- ☐ Tempo de formação destinada com os Cursistas
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:
- ☐ Frequência dos Cursistas na formação
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:
- ☐ Quantidade de leitura destinadas para participar da formação
Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:

() Horários para se encontrar com os Cursistas para a formação

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:

() Falta de leitura dos Cursistas dos Cadernos de Estudo

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:

() Dificuldade em compreender as reflexões e proposições presentes nos Cadernos

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:

() Resistência dos Cursistas no debate das questões presentes nos Cadernos

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:

() Resistência dos Cursistas em fazer a análise do debate proposto nos Cadernos tendo como referência a realidade de sua Escola

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:

() Relação dos Cursistas com o Orientador de Estudo

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:

() Relação entre os Cursistas no que se refere ao não respeito a diversidade de pensamento

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:

() Outras. Qual(is): Falta de informação

Indique separadamente a quantidade de Grupo(s) de Estudo que apresentaram esta dificuldade:

21) QUAL(IS) A(S) PRINCIPAL(IS) AÇÃO(ÕES) REALIZADA(S) PELO FORMADOR REGIONAL PARA LIDAR COM A(S) DIFICULDADE(S)?

() Destinação de horário e lugar para atendimento aos Orientadores de Estudo

() Visitas às Escolas participantes

() Indicação de leitura complementar para aprofundamento das reflexões propostas nos cadernos

() Criação de lista de debates por meio da internet para diálogos com os Orientadores e compartilhamento das experiências

() Outros. Qual(is):

22) QUAL(IS) A(S) PRINCIPAL(IS) AÇÃO(ÕES) REALIZADA(S) PELO ORIENTADOR DE ESTUDO PARA LIDAR COM A(S) DIFICULDADE(S) ENCONTRADA(S) NA ESCOLA?

() Destinação de horário e lugar para atendimento aos Cursistas

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que fizeram esta ação:

() Conversar particular com os Cursistas

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que fizeram esta ação:

() Indicação de leitura complementar para aprofundamento das reflexões propostas nos cadernos

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que fizeram esta ação:

() Criação de lista de debates por meio da internet para diálogos com os Cursistas

Indique a quantidade de Grupo(s) de Estudo que fizeram esta ação:

() Outros. Qual(is):

Indique separadamente de acordo com a identificação da ação a quantidade de Grupo(s) de Estudo que fizeram esta opção:

23) EM QUE MEDIDA OS ENUNCIADOS SEGUINTE CORRESPONDEM À SUA PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca

	Resposta
Eu me sinto frustrado com a formação	
Eu sinto que tenho muito a contribuir com a formação	
Eu penso em sair da formação	
Eu sinto que a formação tem qualificado minha atuação profissional	
Eu penso que a formação tem me levado a compreender as especificidades do	

Ensino Médio no país e em minha escola	
Eu penso que a formação me proporciona grandes satisfações no que se refere ao trabalho com o jovem	
Eu penso que a formação em serviço tem valido a pena	

24) EM QUE MEDIDA OS ENUNCIADOS SEGUINTE CORRESPONDEM À PERCEPÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca

Quantifique a resposta dos Cursistas

Eu me sinto frustrado com a formação	
Eu sinto que tenho muito a contribuir com a formação	
Eu penso em sair da formação	
Eu sinto que a formação tem qualificado minha atuação profissional	
Eu penso que a formação tem me levado a compreender as especificidades do Ensino Médio no país e em minha escola	
Eu penso que a formação me proporciona grandes satisfações no que se refere ao trabalho com o jovem	
Eu penso que a formação em serviço tem valido a pena	

25) EM QUE MEDIDA OS ENUNCIADOS SEGUINTE CORRESPONDEM À PERCEPÇÃO DOS CURSISTAS SOBRE A FORMAÇÃO?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca

Quantifique a resposta dos cursistas

Os Cursistas sentem-se frustrados com a formação	
Eles sentem que têm muito a contribuir com a formação	
Eles pesam em sair da formação	
Eles sentem que a formação tem qualificado minha atuação profissional	
Eles pensam que a formação tem me levado a compreender as especificidades do Ensino Médio no país e em minha escola	
Eles pensam que a formação me proporciona grandes satisfações no que se refere ao trabalho com o jovem	
Os Cursistas sinalizam que a formação em serviço tem valido a pena	

26) QUAL(IS) O(S) PRINCIPAL(IS) AVANÇO(S) QUALITATIVO(S) ESTÃO SENDO APRESENTADOS NA FORMAÇÃO COM OS ORIENTADORES DE ESTUDO?

27) QUAL(IS) O(S) PRINCIPAL(IS) AVANÇO(S) QUALITATIVO(S) ESTÃO SENDO APRESENTADOS PELOS ORIENTADORES DE ESTUDO NA FORMAÇÃO COM OS CURSISTAS NA ESCOLA?

28) UTILIZE ESSE ESPAÇO PARA O REGISTRO DE OUTROS COMENTÁRIOS.
